



González, Claudia Viviana

La alquimia didáctica y los guardianes de las políticas de inclusión digital. Estudio de caso : la configuración de las prácticas de enseñanza de modalidad virtual en un ISFDyT del Interior de la provincia de Buenos Aires, período 2020-2024 ...



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). *La alquimia didáctica y los guardianes de las políticas de inclusión digital. Estudio de caso: La configuración de las prácticas de enseñanza de modalidad virtual en un ISFDyT del Interior de la provincia de Buenos Aires, período 2020-2024. (Tesis de maestría).* 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/20.500.11807/6178>

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

La alquimia didáctica y los guardianes de las políticas de inclusión digital. Estudio de caso: La configuración de las prácticas de enseñanza de modalidad virtual en un ISFDyT del Interior de la provincia de Buenos Aires, período 2020-2024

TESIS DE MAESTRÍA

Claudia Viviana González

clauvigonzalez@gmail.com

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo caracterizar la configuración de las prácticas de enseñanza de modalidad virtual en un Instituto Superior de Formación Docente y Técnica (ISFDyT) del Interior de la provincia de Buenos Aires, en el período 2020-2024. Para ello, se profundiza en tres dimensiones: la didáctica, la tecnológica y la política, en un contexto de desigualdades estructurales y demandas crecientes de innovación pedagógica.

Con un enfoque cualitativo y un diseño de estudio de caso, se caracteriza la configuración de esas prácticas como construcciones simbólicas y situadas, marcadas por la pandemia de COVID-19, que aceleraron la incorporación de tecnologías digitales y visibilizaron brechas en acceso y uso. A través de entrevistas en profundidad, observación de aulas virtuales y análisis documental, se describen las estrategias didácticas, los recursos tecnológicos utilizados y la puesta en acto de políticas de inclusión digital.

Los hallazgos dan cuenta de la capacidad de los docentes de un ISFDyT para actuar como alquimistas didácticos, transformando los recursos tecnológicos y las plataformas virtuales disponibles en herramientas para la enseñanza en entornos digitales. También evidencian cómo, a pesar de las condiciones adversas, se generan oportunidades pedagógicas mejorar las prácticas de enseñanza virtual. De esta manera, este estudio aporta elementos para repensar la enseñanza desde una perspectiva de inclusión y equidad, y para reflexionar sobre el papel de las políticas públicas en la democratización de la educación digital, enfatizando la necesidad de garantizar el acceso igualitario a la tecnología y de fomentar prácticas educativas más inclusivas y contextualizadas.



Maestría en Educación

Título

***La alquimia didáctica y los guardianes de las políticas de
inclusión digital***

**Estudio de caso: La configuración de las prácticas de enseñanza
de modalidad virtual en un ISFDyT del Interior de la provincia
de Buenos Aires, período 2020-2024**

Autora

Claudia Viviana Gonzalez

Directora

Virginia Soledad Ithurburu

Magister en Educación, Lenguaje y Medios

Fecha

12/12/2024

Agradecimientos

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a todas las personas que, de una manera u otra, fueron parte de este recorrido.

En primer lugar, agradezco a mi Directora de tesis, Virginia Ithurburu cuya guía incansable, generosidad intelectual, paciencia infinita y mirada crítica fueron esenciales para dar forma a este trabajo. Sus capacidades para problematizar y orientar resultaron invaluable en cada etapa de esta investigación.

A los docentes y directivos del ISFDyT estudiado, quienes creyeron que esta investigación “servía” y generosamente compartieron sus experiencias y reflexiones sobre la enseñanza virtual. Sus voces y posicionamientos frente a los EVEA en la Educación Superior dieron vida a este estudio.

A mis compañeras de estudio, que con sus sugerencias, debates y apoyo constante enriquecieron mi perspectiva y contribuyeron al desarrollo de muchas ideas en esta investigación.

A mi familia, mi mayor sostén y mi fuerza en los momentos difíciles. A mi padre, mi mentor, quien me acompaña en cada aventura y me sostiene en cada proyecto...A mi madre, que me apoya en cada desafío y celebra conmigo cada logro. A mis hermanas y sobrinos, quienes sueñan conmigo, me acompañan con paciencia y amor, y me recuerdan siempre que todo esfuerzo vale la pena.

A los y las estudiantes de la Formación Docente Inicial en la Educación Superior, que me enseñan cada día. Muchos de ellos anhelan una mayor democratización del sistema formador, con propuestas semipresenciales que reduzcan la carga de presencialidad y se ajusten a sus trayectorias formativas y laborales. Su lucha es una fuente constante de aprendizaje.

Al Equipo Directivo del Instituto, por facilitarme el acceso a la documentación, plataformas y recursos indispensables para llevar a cabo este trabajo.

Finalmente, agradezco a todo el equipo docente de la Maestría en la UNQ.

Este trabajo es también un homenaje al compromiso de todos los que, día a día, trabajan por una Educación Superior transformadora, más justa y accesible para todos y todas.

A todos y a todas, mi gratitud.

Sin ustedes, este Trabajo Final no habría sido posible.

Índice

1- Introducción	5
2. Estado de la cuestión.....	8
3.Enfoque conceptual acerca del problema	26
4.Objetivos	51
5- Metodología	53
6. Resultados y discusión.....	64
7. Conclusiones.....	108

1- Introducción

Si la introducción de una novedad es la de producir un cambio manifiesto, nuestro análisis radica en estudiar lo que modifica su adopción y no solamente la estructura del sistema innovador. (Litwin, 1997, p.1)

En las últimas décadas, el impacto de la virtualidad y las tecnologías digitales ha transformado a los procesos de enseñanza y del aprendizaje en los diversos niveles educativos. Este fenómeno adquiere una relevancia particular en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y en los Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica (ISFDyT), donde la formación de futuros docentes y técnicos en carreras presenciales enfrenta el desafío de integrar entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA) y herramientas digitales. En este contexto, el presente trabajo se centra en caracterizar *la configuración de las prácticas de enseñanza de modalidad virtual en un ISFDyT del Interior de la provincia de Buenos Aires, en el período 2020-2024*, marcado por los desafíos de la pandemia y la pospandemia de COVID-19.

El epígrafe de Litwin (1997) orienta este análisis al enfatizar que, más allá de la implementación de una innovación, es necesario comprender a las transformaciones que su adopción genera, en este caso, en un ISFDyT. En este sentido, la incorporación de tecnologías y entornos virtuales en la educación superior no se limita a un cambio instrumental, sino que reconfigura la manera en que se conciben y desarrollan las prácticas de enseñanza, así como las relaciones entre los actores educativos.

El tema resulta relevante debido a la creciente necesidad de comprender *cómo las instituciones de formación docente y técnica han afrontado escenarios de emergencia y cómo inciden en el presente.*

La pregunta central que guía esta investigación es la siguiente: *¿Cómo se configuran las prácticas de enseñanza de modalidad virtual en un ISFDyT del Interior de la provincia de Buenos Aires, en el período 2020-2024?* Y, las preguntas específicas: *¿Cómo se desarrolla la dimensión didáctica en las prácticas de enseñanza de modalidad virtual en un ISFDyT, en el período 2020-2024? ¿Cuál es la incidencia de la dimensión tecnológica en las prácticas*

de enseñanza mediadas por entornos virtuales en un ISFDyT, en el período 2020-2024?
¿Cómo es la puesta en acto de la dimensión política de la inclusión digital en un ISFDyT, en el período 2020-2024?

Desde el punto de vista teórico, este trabajo se sustenta en los aportes de referentes de las Corrientes Didácticas contemporáneas, de la Pedagogía Digital Crítica, de la Teoría Sociocrítica de la Tecnología y del Ciclo de las Políticas, los que son desarrollados en el capítulo 3 referido al enfoque conceptual acerca del problema.

La metodología adoptada es de enfoque cualitativo y se desarrolla a través de un estudio de caso, considerando un ISFDyT, desarrollado en el capítulo 5 de este estudio.

El alcance de este estudio se limita al análisis de la configuración de las prácticas de enseñanza de modalidad virtual y las políticas implementadas en el Interior de la provincia de Buenos Aires, específicamente en la región educativa 10; sin abordar otros niveles educativos ni regiones de la Provincia. Entre las principales limitaciones identificadas se encuentran la disponibilidad de datos secundarios.

La tesis se estructura en cinco capítulos. El segundo capítulo presenta el estado de la cuestión, el tercero presenta el enfoque conceptual acerca del problema. El cuarto plantea los objetivos, general y específicos. El quinto capítulo describe la metodología empleada. El sexto capítulo los resultados obtenidos; y el séptimo ofrece conclusiones, siempre provisionales.

Finalmente, esta investigación busca aportar al conocimiento sobre la transición hacia la virtualidad en los ISFDyT y sobre la puesta en acto de las políticas de inclusión digital orientadas a la formación docente inicial, Nivel de Educación Provincial, dependiente de la Dirección Provincial de la Educación Superior (DPES), en la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) en la provincia de Buenos Aires.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

ANTECEDENTES DE INVESTIGACIONES SOBRE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA VIRTUAL EN LOS ISFDYT (2018-2024)

2.1. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN EN ARGENTINA SOBRE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA VIRTUAL EN LOS ISFDyT (2018-2024)

2.2. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN EN EL ÁMBITO INTERNACIONAL SOBRE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA VIRTUAL EN LOS ISFDyT (2018-2024)

2. Estado de la cuestión

2.1. Introducción

El Estado de la cuestión en esta investigación es el resultado de un proceso de preselección de registros de investigaciones a nivel nacional e internacional. Estos estudios se centran en el tema abordado y hacen referencia a la literatura existente, mayormente representada por investigaciones y artículos científicos publicados en revistas especializadas, lo que facilita su comprensión.

En cuanto a los antecedentes de investigación en Argentina, se llevan a cabo búsquedas en bases de datos electrónicas y científicas, repositorios de tesis de diversas universidades públicas y privadas, así como en institutos de investigación. Además, se utiliza el Sistema Regional de Información en Línea de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Cabe destacar que esta revisión se realiza de manera selectiva, arrojando una variedad de resultados.

El propósito es identificar trabajos que aborden las prácticas de enseñanza en modalidad virtual en los Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica (ISFDyT), con un enfoque particular en el contexto de la Educación Superior, dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), del Interior. de la provincia de Buenos Aires.

Búsqueda en Google Académico

La exploración inicial en Google Académico utilizó los términos "prácticas de enseñanza" y "modalidad virtual", obteniendo los siguientes resultados: 76.600 documentos. Para acotar esta cifra, se aplica un filtro temporal centrado en el período 2018-2024, lo que reduce la cantidad a 1.880 artículos. Luego, al incorporar la abreviatura "ISFDyT", los resultados disminuyeron, quedando solo 9 artículos. Finalmente, al agregar el criterio "Interior de Bs. As", no se encuentra ningún resultado, evidenciando la falta de investigaciones específicas en este contexto regional.

Búsqueda en el Sistema Nacional de Repositorios Digitales (SNRD)

El Sistema Nacional de Repositorios Digitales (SNRD), que reúne materiales de 44 repositorios pertenecientes a universidades nacionales, privadas e institutos de investigación, es otro espacio explorado. Se utilizaron los mismos términos de búsqueda y el mismo rango temporal (2018-2024) y da como resultado un único artículo que cumplió con los criterios establecidos de temporalidad y jurisdicción provincial, reafirmando la necesidad de fortalecer las investigaciones relacionadas con los ISFDyT en una región específica, como la del Interior bonaerense.

Búsqueda en RIDAA-UNQ

En el Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Quilmes (RIDAA-UNQ), se identifican 12 artículos que parecen estar relacionados con los conceptos buscados. Sin embargo, tras una revisión detallada, ninguno de ellos cumple con el rango temporal ni se ajusta al objeto de estudio planteado en esta investigación. Este resultado pone de manifiesto la cantidad limitada de publicaciones específicas.

Búsqueda en otros repositorios y bases de datos

Se amplía la búsqueda en plataformas como REDALYC, ScieLO, Latindex y CLACSO. En ScieLO, por ejemplo, no se encuentran documentos relevantes para los términos utilizados. Las búsquedas en REDALYC, Latindex y CLACSO reflejaron la misma tendencia: la falta de investigaciones académicas específicas relacionadas con las prácticas de enseñanza en modalidad virtual en ISFDyT.

Conclusión del proceso de búsqueda

Los resultados obtenidos confirman una evidente escasez de investigaciones que traten las prácticas de enseñanza virtual en los ISFDyT, especialmente en contextos regionales como el Interior de la provincia de Buenos Aires. Esta carencia resalta la necesidad de este trabajo al abordar una vacancia en relación a su objeto de estudio.

A continuación, se presentan las investigaciones relacionadas que se lograron identificar, para el período 2018-2024, agrupadas según su relación con el campo disciplinario y el objeto de estudio de la presente investigación. Además, se organizan, para su mejor lectura, en antecedentes de investigación en Argentina y en antecedentes de investigaciones internacionales.

2.2. Antecedentes de investigación en Argentina.

Educación a distancia y mediación tecnológica

Las investigaciones de Funes (2021) y Esteves Ivanissevich (2022) coinciden en explorar los usos y desafíos de los entornos virtuales en instituciones de Formación Docente. Funes analiza el uso de aulas virtuales en un Instituto de Formación Docente Continua en San Luis (IFDC SL), mediante un enfoque exploratorio-descriptivo con una metodología cuali-cuantitativa. Utiliza cuestionarios y encuestas para interpretar los significados que estudiantes y docentes atribuyen a las tecnologías. Entre sus hallazgos, destaca la resistencia inicial al uso de las aulas virtuales, acompañada de una necesidad de apoyo integral en su implementación, evidenciando otra necesidad de transformar las competencias digitales tanto de docentes como de estudiantes.

Por su parte, Esteves Ivanissevich (2022) focaliza su análisis en el ISFD N° 803 de Chubut, subrayando cómo la pandemia obligó a una rápida adaptación a las tecnologías, aunque el Instituto ya contaba con un campus virtual desde 2011. La investigación, basada en encuestas a Docentes y estudiantes, revelan que Google Classroom era preferido sobre otra plataforma como INFoD, y que las principales dificultades radicaron en la conectividad limitada y el desconocimiento tecnológico. Sin embargo, observa ventajas como la flexibilidad para los estudiantes dado que permiten complementar la demanda laboral y educativa. Ambos estudios resaltan la importancia de acompañar la implementación tecnológica con capacitaciones específicas para garantizar un uso efectivo en los procesos pedagógicos.

Percepción de la virtualidad en la Educación Superior

La investigación de Sánchez-Pujalte et al. (2021) amplía la información al incluir las percepciones de estudiantes y docentes universitarios sobre la transición a la virtualidad durante la pandemia. Este estudio se basa en una muestra de 492 participantes y utiliza un enfoque cualitativo para analizar los efectos socioemocionales y pedagógicos del cambio de modalidad. Los hallazgos identifican las desigualdades en el acceso, las afecciones emocionales y las dificultades en la adaptación a nuevas dinámicas de enseñanza y de

aprendizaje. Este trabajo se relaciona con esta tesis al evidenciar que las experiencias virtuales implicaron no solo desafíos técnicos, sino también transformaciones en las relaciones didácticas y en los significados atribuidos a los procesos educativos.

Innovación pedagógica en el uso de las TIC

Los trabajos de Tornay y Villagrán (2020) y Viñas (2021) abordan la mediación tecnológica desde una perspectiva didáctica. Estudian las propuestas de enseñanza mediadas por TIC en la Formación Docente, destacando cómo estas herramientas no solo facilitan el aprendizaje, sino que también redefinen el rol del docente como un actor activo y coprotagonista. Sus hallazgos, apoyados en un enfoque cualitativo con entrevistas a estudiantes, enfatizan la necesidad de integrar las TIC en los procesos pedagógicos de manera intencionada, promoviendo competencias digitales en los futuros docentes.

Viñas (2021), en cambio, se centra en las plataformas educativas utilizadas durante la emergencia sanitaria. A través de un estudio de caso exploratorio, caracteriza tanto las plataformas de acceso abiertas como las comerciales, evaluando sus ventajas, desventajas y potencial para la educación superior. Ambos trabajos coinciden en señalar que las TIC no deben ser concebidas como herramientas accesorias, sino como mediaciones significativas que transforman las dinámicas de enseñanza y aprendizaje. Esta perspectiva aporta a la tesis al reforzar la idea de que la cultura digital debe ocupar un lugar central en la formación docente.

Impacto de la virtualidad forzada en las prácticas de enseñanza

La investigación de Krichesky et al. (2021) examina las rupturas y continuidades en las prácticas de enseñanza durante la pandemia, centrándose en el impacto de la virtualidad forzada. Los hallazgos revelan que la transición abrupta generó pérdidas significativas en los significados tradicionales de la enseñanza, como la interacción directa y la posibilidad de acompañar a los estudiantes en sus trayectorias. Sin embargo, también reconocen logros importantes, como la capacidad de los docentes para adaptarse, incorporar innovaciones y reflexionar sobre sus prácticas en un contexto de incertidumbre. Este estudio aporta una visión crítica sobre cómo gestionar los aprendizajes en escenarios remotos y sobre la

necesidad de construir dinámicas pedagógicas que combinen autonomía estudiantil y acompañamiento docente.

Por otro lado, Mujtar (2024), en su análisis del ISFDyT 144 de Trenque Lauquen, se enfoca en los cambios institucionales durante la transición hacia modalidades semipresenciales y virtuales en el contexto de ASPO/DISPO¹. Este estudio destaca la relevancia de las TIC como mediadores en los procesos educativos, abordando tanto limitaciones (desigualdades tecnológicas) como oportunidades (evaluaciones formativas y trabajo colaborativo). Desde un marco teórico fundamentado en Litwin (2000) y Adell y Castañeda (2012), la autora subraya que las TIC no son suficientes sin estrategias pedagógicas efectivas. La metodología cualitativa utilizada resalta la importancia de captar las perspectivas de docentes y directivos, enriqueciendo la comprensión sobre las reconfiguraciones pedagógicas en contextos de emergencia.

De manera complementaria, García (2023) analiza cómo las prácticas de enseñanza en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) se adaptaron a la educación remota de emergencia. Este estudio diferencia la educación remota planificada de aquella forzada por la pandemia, destacando el uso de estrategias flexibles, multimodales y colaborativas, junto con la consolidación de infraestructuras previas como la plataforma UVQ. Sus hallazgos destacan la transformación del rol docente y el diseño de actividades innovadoras, elementos que coinciden con los desafíos y propuestas identificadas en los analizados ISFD.

Hibridación e integración de TIC en el regreso a la presencialidad

Finalmente, el trabajo de Grise, Nicolino y Tellechea (2022) explora la resignificación de las TIC en Didáctica I, durante el regreso a la presencialidad en la Universidad Nacional de Luján. A través de un enfoque cualitativo y el análisis de propuestas híbridas, el estudio destaca cómo las tecnologías pueden enriquecer los procesos presenciales, fomentando la interacción, la reflexión y el aprendizaje colaborativo. Este trabajo es especialmente relevante para la tesis al mostrar cómo las experiencias virtuales durante la pandemia han influido en

¹ ASPO/DISPO: aislamiento social, preventivo y obligatorio y distanciamiento social, preventivo y obligatorio en Pandemia por COVID-19, en Argentina.

la construcción de modelos híbridos, que combinan lo mejor de la presencialidad y la virtualidad.

Impacto de la virtualidad en trayectorias y motivación estudiantil

Pegourié, Pousa y Mingo Acuña (2022) abordan el impacto de las prácticas educativas remotas en los estudiantes de los profesorados en Biología y Matemática del ISFD N° 39. Sus hallazgos revelan que, pese a las desigualdades iniciales, la flexibilidad del modelo virtual, el apoyo entre pares y las prácticas docentes innovadoras favorecieron la continuidad educativa y la motivación. Este trabajo aporta al análisis de la dimensión tecnológica y motivacional en los ISFD, enfatizando la necesidad de integrar la cultura digital de manera intencionada y estratégica, alineada con Lave y Wenger (1991).

Por su parte, Escudero, Rodríguez y Guilmen (2022) investigan cómo la virtualidad forzada transformó las concepciones pedagógicas en la Educación Superior, introduciendo estrategias como las rutinas de pensamiento y promoviendo una cultura del pensamiento reflexivo. Este enfoque coincide con los hallazgos sobre la importancia de rediseñar las prácticas docentes hacia modelos que visibilicen procesos metacognitivos, manteniendo la continuidad educativa incluso en contextos adversos.

En conjunto, estas investigaciones proporcionan un estado de la cuestión actualizado para analizar las prácticas de enseñanza virtual en un ISFDyT del Interior de Buenos Aires. Sus aportes evidencian la necesidad de integrar las TIC de manera intencionada, replantear las configuraciones didácticas y construir estrategias inclusivas que atiendan a las desigualdades y a las necesidades específicas de docentes y estudiantes. Además, resaltan el valor de la reflexión crítica y la innovación educativa en contextos de emergencia, elementos para esta tesis en el marco un ISFDyT, de la FDI y de la Educación Superior.

2.3. Antecedentes de investigación en el ámbito internacional

La revisión de antecedentes internacionales ha permitido identificar investigaciones recientes que abordan diversas perspectivas sobre la educación mediada por tecnologías, particularmente durante la pandemia de COVID-19. Estas contribuciones enriquecen el análisis de la configuración de las prácticas de enseñanza en un ISFDyT del Interior de la

provincia de Buenos Aires, al destacar tanto los desafíos como las oportunidades que implica la virtualidad.

Varios estudios se centran en la incidencia de las herramientas tecnológicas en los procesos de enseñanza y del aprendizaje. Macías, López, Ramos y Lozada (2020), quienes analizaron las tecnologías aplicadas a la educación y la innovación educativa, especialmente en los nuevos entornos de aprendizaje utilizados en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Técnica de Manabí, en Portoviejo, Ecuador, durante la pandemia de Covid-19, Reconocen la necesidad de potenciar nuevos escenarios de enseñanza, ya que el aprendizaje no se limita al aula presencial y enfatizan que las plataformas como Zoom, Moodle y WhatsApp y correo electrónico mejoran la interacción en los entornos virtuales y el trabajo colaborativo de los estudiantes. Esta investigación se clasifica como mixta, para recolectar y analizar datos cuantitativos y cualitativos, integrándolos para comprender el objeto de estudio. Los resultados demuestran que los nuevos entornos de aprendizaje en la Facultad mencionada han mejorado la participación activa de los estudiantes, el trabajo colaborativo y la comunicación en el grupo. Estos hallazgos respaldan la interacción abierta entre educadores y estudiantes, dinamizando así la enseñanza en entornos virtuales de aprendizaje.

Comparación entre modalidades presencial y virtual

Sarmiento-Espinoza et al. (2020) complementan esta perspectiva al analizar cómo la preparación tecnológica de la universidad de Cuenca, Ecuador, permitió garantizar la continuidad educativa, reconociendo el uso de plataformas como un factor clave en la virtualidad, durante la emergencia sanitaria. Se realiza un análisis comparativo entre las modalidades presencial y virtual, utilizando un enfoque metodológico mixto que incluye elementos descriptivos y cuantitativos.

Desafíos en el acceso a recursos tecnológicos

De manera similar, Toala, Tigua, López, Farfán y Muñiz (2020) identifican que, aunque la educación virtual en Manabí, Ecuador, fue una respuesta transitoria a la emergencia sanitaria durante la pandemia de Covid-19, su implementación enfrentó limitaciones como el acceso desigual a recursos tecnológicos, proponiendo estrategias de capacitación y mejora.

Estos estudios convergen en un hallazgo: el potencial de las herramientas digitales para transformar las prácticas de enseñanza en entornos virtuales. Sin embargo, también reconocen la necesidad de un acceso equitativo a la tecnología y de competencias tanto docentes como estudiantes para aprovechar estos recursos. Estos aspectos son aportes importantes para el análisis de las dimensiones tecnológicas y didácticas, en este estudio de caso, en un ISFDyT.

Competencias digitales y formación docente

Otros trabajos abordan las competencias digitales y los desafíos asociados a la formación docente. Martínez-Garcés y Garcés-Fuenmayor (2020), desde Colombia, abordan las competencias digitales de los docentes frente a la implementación de la educación virtual en una institución de educación superior ubicada en el departamento de Valle del Cauca. Utilizan el método descriptivo sobre una población de cincuenta y dos docentes vinculados durante el período académico 2020. La recolección de datos se realizó a través de dos cuestionarios. Los resultados muestran que la alfabetización informacional, comunicación, colaboración y resolución de problemas son las competencias más desarrolladas por los docentes; mientras que la creación de contenido digital es menor. Se consideran los aportes de esta investigación en relación a la competencia digital alcanzada. Se demuestra que la mayoría de los docentes abordados son capaces de utilizar tecnologías digitales por sí mismos en su vida personal y laboral, articulándolas con los objetivos del proyecto educativo institucional para el desarrollo de herramientas virtuales de aprendizaje, considerando aspectos éticos y morales. Sin embargo, son pocos los que alcanzan el nivel innovador, situación que orienta las estrategias futuras para fortalecer sus competencias digitales, con el objetivo de garantizar la calidad del servicio educativo que se presta en la institución.

Aulas virtuales como espacios para la producción de saberes

Por otro lado, Rodríguez Zidan y Grilli Silva (2019), en Uruguay, abordan las prácticas educativas con la inclusión de aulas virtuales en la formación de profesores en Uruguay. Analizan las percepciones de estudiantes y profesores sobre el uso de plataformas digitales en la docencia. El diseño de investigación es de tipo mixto y secuencial, y se corresponde con el enfoque de predominancia cuantitativa (modelo CUANCUAL) propuesto

por Creswell y Plano Clark (2007). Critican el uso limitado de las aulas virtuales, como repositorio de archivos, y plantean la necesidad de diseñar espacios que promuevan la producción de saberes interdisciplinarios, como proponen Vaillant y Marcelo (2018), un plan de formación para los docentes. El aporte de esta investigación es el uso de las aulas virtuales como espacios formativos para la producción de saberes, conocimiento interdisciplinario y desarrollo de competencias para la enseñanza en entornos virtuales en un ISFDyT, del Interior de la provincia de Buenos Aires, perteneciente a la Educación Superior.

Percepciones sobre la transición a la virtualidad

En el ámbito de las percepciones sobre la transición a la virtualidad, Chávez, Rivera y Haro (2020) analizan las críticas a las clases virtuales en la carrera de Contabilidad de la Universidad Estatal de Bolívar, Ecuador. Investigan la conectividad para la educación virtual durante el periodo académico junio-septiembre de 2020. El estudio utiliza un enfoque de campo, descriptivo y explicativo, con un diseño transversal y un enfoque tanto cualitativo como cuantitativo, empleando encuestas como técnica principal de recolección de datos. De este trabajo se consideran las críticas hacia las clases virtuales, dado que afirman que pueden disminuir el nivel de aprendizaje y debilitar el vínculo entre docentes y estudiantes. Estos autores proponen el uso de canales de comunicación para mejorar la interactividad, orientación motivacional enfocada en la resiliencia, capacitación en el uso de plataformas y en la innovación en tareas, así como la promoción de una cultura de autoeducación, la incentivación de la investigación y el desarrollo de capacidades.

Adaptaciones en la educación superior durante la pandemia

Por otro lado, Román (2020), en México, investiga sobre la educación superior en tiempos de pandemia en México. Especialmente, explora las tensiones entre los avances tecnológicos y las competencias necesarias para enseñar y aprender en contextos virtuales. Busca mostrar las percepciones de los actores de la educación superior, comparándolas con las sugerencias de organismos internacionales y acuerdos nacionales. Para ello, presenta las percepciones, obstáculos, competencias desarrolladas y desafíos reales del cambio de clases presenciales a virtuales, desde la perspectiva de estudiantes y docentes sobre los programas o planes de educación superior en contextos de pandemia. La metodología utilizada fue el

análisis de contenido con un enfoque mixto. Ambos trabajos ofrecen una perspectiva crítica sobre los desafíos y adaptaciones que surgieron en el contexto de la pandemia, lo que sirve para entender cómo docentes y estudiantes vivieron este proceso en los ISFDyT. Los investigadores destacan que los perfiles de los docentes que trabajan en modalidad presencial presentan diferencias significativas con respecto a los de educación a distancia. Si bien muchos docentes han mostrado una actitud optimista ante el cambio, se evidencia que no se ha dado la prioridad a la capacitación específica en Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, así como en estrategias didácticas propias de la educación virtual.

Estos estudios también ponen de relieve los retos a los que se enfrentan los docentes en este nuevo escenario, marcado por un aprendizaje constante y un proceso de transformación. Este contexto. Según los investigadores, exige un autoaprendizaje, la autonomía y las competencias socioemocionales de los docentes. Además, subrayan la urgencia de revisar y redefinir los roles de cada actor en el proceso educativo en el nivel superior. Esto significa no solo reconocer las limitaciones, sino convertirlas en oportunidades, adoptando un enfoque que permita transformar las dificultades y asumir las responsabilidades inherentes a la enseñanza en contextos digitales.

Reflexiones docentes sobre la virtualidad en España, Italia y Ecuador

Por último, Tejedor, Cervi, Tusa y Parola (2021) dan un enfoque comparativo internacional al analizar la experiencia de la enseñanza virtual en España, Italia y Ecuador, afectados por el coronavirus, se analizan las reflexiones de los docentes acerca de la enseñanza virtual universitaria durante el período de confinamiento. Este estudio destaca la necesidad de capacitación docente en competencias digitales y pedagógicas, destacando el impacto de la carga laboral aumentada y la importancia de fomentar el pensamiento crítico y reflexivo en la gestión estratégica de las TIC. Sus conclusiones refuerzan la idea de que la capacitación y el acompañamiento docente son esenciales para garantizar el éxito de las prácticas de enseñanza mediadas por la virtualidad. El estudio, de naturaleza descriptiva exploratoria empleó 196 encuestas entre marzo y abril de 2020, dirigidas a docentes de periodismo, comunicación y educación en la Universidad Autónoma de Barcelona (España), Universidad de Torino (Italia) y Universidad Técnica de Machala (Ecuador). Los resultados

de esta investigación presentan una perspectiva distinta a las investigaciones previamente expuestas. En su mayoría, los docentes valoran negativamente la transición a la enseñanza virtual, asociándola de manera recurrente con un aumento en la carga de trabajo. También se identifica una demanda común entre los docentes y estudiantes, que solicitan capacitación para desarrollar competencias digitales básicas tanto en el aspecto tecnológico como en el pedagógico-digital. Los docentes encuestados reconocen la importancia de promover el pensamiento crítico y reflexivo en relación con la gestión estratégica de las TIC.

A modo de conclusión de la revisión de investigaciones nacionales e internacionales

La revisión de antecedentes, tanto a nivel nacional como internacional, muestra la existencia de estudios orientados a la comprensión de las transformaciones educativas impulsadas por la virtualidad, especialmente en contextos de emergencia como la pandemia de COVID-19. Las investigaciones analizadas abordan múltiples dimensiones de esta temática: la mediación tecnológica, las percepciones sobre la transición a la virtualidad, la innovación pedagógica, la hibridación entre modalidades, y las competencias digitales de los actores educativos.

Dimensiones comunes y divergencias en las investigaciones nacionales

En el ámbito nacional, los estudios de Funes (2021) y Esteves Ivanissevich (2022) destacan cómo las instituciones de formación docente enfrentaron los desafíos tecnológicos, revelando limitaciones en competencias digitales y conectividad, pero también oportunidades para flexibilizar el aprendizaje. Estos trabajos subrayan la necesidad de apoyo integral en la implementación de entornos virtuales, demostrando que los resultados adecuados de la mediación tecnológica radican en su integración pedagógica intencionada. La perspectiva de Sánchez-Pujalte et al. (2021) complementa estas reflexiones al incluir un análisis de las afecciones socioemocionales y desigualdades que acompañaron la transición a la educación virtual en el nivel superior. Este trabajo resalta que los desafíos técnicos se entrelazan con transformaciones en las relaciones pedagógicas, redefiniendo el rol docente y la experiencia estudiantil.

Por otro lado, los aportes de Tornay y Villagrán (2020) y Viñas (2021) enfatizan la innovación pedagógica y el potencial de las TIC para transformar las prácticas educativas. Sus hallazgos coinciden en que las plataformas digitales y las competencias tecnológicas deben superar la función de repositorio. Asimismo, la investigación de Krichesky et al. (2021) estudian las rupturas y continuidades en las prácticas de enseñanza, abordando tanto las pérdidas en la interacción directa como los aprendizajes generados durante la virtualidad forzada.

Finalmente, el trabajo de Grise, Nicolino y Tellechea (2022) aborda la hibridación como un modelo emergente que combina las fortalezas de la virtualidad y la presencialidad. Este enfoque reconoce que las TIC pueden ser mediaciones significativas para enriquecer los procesos educativos si se integran adecuadamente en propuestas híbridas.

Reflexión y adaptación ante la virtualidad

A nivel internacional, los estudios ofrecen perspectivas complementarias sobre la enseñanza virtual. Investigaciones como las de Macías et al. (2020) y Sarmiento-Espinoza et al. (2020) destacan el potencial de las herramientas digitales para mejorar la interacción y el trabajo colaborativo, aunque reconocen desafíos como el acceso desigual a recursos tecnológicos. De manera similar, los trabajos de Toala León Tigua et al. (2020) y Román (2020) subrayan la urgencia de desarrollar competencias digitales tanto en docentes como en estudiantes, adaptándose a las demandas de la educación remota.

Por otro lado, las reflexiones de Tejedor et al. (2021) en un contexto comparativo (España, Italia y Ecuador) plantean críticas de los docentes en relación al aumento de la carga laboral y la necesidad de capacitación para abordar la virtualidad de manera efectiva. Estas perspectivas refuerzan la idea de que la transformación educativa requiere un enfoque integrador que considere no solo los aspectos tecnológicos, sino también los pedagógicos y emocionales.

Aportes para esta investigación

En conjunto, estas investigaciones destacan la complejidad de las prácticas de enseñanza virtual, evidenciando que su implementación adecuada depende de múltiples factores: capacitación docente, acceso equitativo a recursos tecnológicos, integración

estratégica de las TIC, y construcción de dinámicas pedagógicas que promueven la reflexión crítica, la colaboración y la autonomía estudiantil. Estos hallazgos son significativos para interpretar las prácticas en un ISFDyT del Interior de Buenos Aires, aportando conocimiento que orienta el análisis de las dimensiones tecnológicas, didácticas y políticas en el presente estudio de caso.

Al situar la virtualidad como un eje transformador de la educación, esta revisión refuerza la necesidad de repensar los procesos de enseñanza y del aprendizaje desde un enfoque inclusivo e innovador. La formación docente inicial y la Educación Superior, en particular, se perfila como un espacio clave para desarrollar competencias digitales, resignificar los roles educativos y construir modelos híbridos que respondan a las demandas del siglo XXI. En este sentido, esta tesis se enmarca en un campo de investigación necesario y pertinente, que busca aportar tanto al debate académico como a la práctica educativa.

2.4 Cuadro resumen de investigaciones analizadas

Autor/es	Objeto de estudio	Objetivos	Antecedentes teóricos	Metodología	Hallazgos	Relación con la tesis
Funes (2021)	Uso de entornos virtuales en un IFDC de San Luis, Argentina.	Caracterizar y analizar el uso de aulas virtuales por docentes y estudiantes.	Educación mediada por TIC (Litwin, 1997). Competencias digitales en educación superior.	Estudio exploratorio-descriptivo cuali-cuantitativo. Encuestas y observación virtual.	Resistencias iniciales a las TIC. Creciente aceptación y necesidad de capacitación.	Aporta evidencia sobre el uso y aceptación de las TIC en la formación docente inicial. Refuerza la formación en competencias digitales.
El Mujtar (2024)	Dinámicas pedagógicas en el ISFDyT 144 de Trenque Lauquen, durante la pandemia, en Argentina	Evaluar cambios pedagógicos y estrategias durante la educación remota.	Educación a distancia (Litwin, 2000). TIC como mediadoras del aprendizaje (Adell & Castañeda, 2012).	Estudio de caso cualitativo. Entrevistas y análisis documental.	- Evaluaciones formativas. - Fortalecimiento de trayectorias estudiantiles. - Innovaciones como clases integradas.	Complementa tu análisis sobre adaptaciones pedagógicas en contextos de pandemia y el rol de las TIC como mediadoras.
García (2023)	Prácticas pedagógicas en una asignatura de la UNQ en Argentina, durante la pandemia.	Analizar estrategias didácticas en un contexto de educación remota.	Innovación pedagógica (Carbonell, 2001). Configuración didáctica en entornos virtuales (Litwin, 1997).	Estudio de caso descriptivo-exploratorio. Análisis de herramientas y materiales didácticos.	- Contratos pedagógicos flexibles. - Uso de evaluación multimodal. - Infraestructura institucional consolidada.	Refuerza el análisis sobre cómo instituciones con experiencia previa adaptaron propuestas durante la pandemia.
Pegourié, Pousa y Mingo (2022)	Impacto de la virtualidad en la motivación y trayectoria de estudiantes avanzados del ISFD N° 39, de Vicente López, Provincia de Buenos Aires, Argentina	Evaluar el impacto de la transición a la virtualidad en la motivación estudiantil.	Motivación educativa (Alonso Tapia, 1991). Cultura digital y educación (Dussel, 2020).	Estudio de caso cualitativo. Encuestas, entrevistas y observación de aulas virtuales.	- Redes de apoyo entre estudiantes. - Curaduría docente de contenidos. - Limitaciones en materias prácticas.	Coincide en la relevancia de las culturas digitales y los desafíos específicos en la formación docente.
Escudero, Rodríguez y Guilmen (2022)	Prácticas de enseñanza en educación superior. Universidad Nacional de San Luis, Argentina, durante la pandemia.	Explorar los cambios en las prácticas pedagógicas en entornos virtuales.	Enseñanza para la Comprensión (Perkins, 1998). Pensamiento visible (Ritchhart et al., 2014).	Estudio de casos en dos asignaturas. Análisis documental y reflexiones docentes.	Transformación de prácticas pedagógicas. - Limitaciones de la interacción oral. - Éxito de rutinas como "Antes pensaba... Ahora pienso".	Refuerza el análisis sobre reconfiguración pedagógica y el impacto de las TIC en prácticas innovadoras.
Grise, Nicolino y	Propuesta de enseñanza híbrida de	Rediseñar prácticas presenciales y	Didáctica en vivo (Maggio, 2018). Trabajo	Análisis reflexivo sobre experiencias	Fortalecimiento de vínculos interpersonales.	Reafirma la necesidad de modelos híbridos

Tellechea (2022)	Didáctica I en la UNLu, Provincia de Bs. As, Argentina	virtuales tras la pandemia.	colaborativo (Litwin, 2009).	didácticas. Uso de herramientas digitales.	Resignificación de las TIC como mediaciones. - Actividades grupales colaborativas.	en la formación docente, con énfasis en mediaciones tecnológicas significativas.
Tornay y Villagrán (2020)	Mediación tecnológica en la enseñanza y aprendizaje en ISFD, en Argentina.	Identificar características de procesos mediados por TIC en la formación docente.	Competencias digitales y entornos virtuales (Vaillant y Marcelo, 2018). Rol activo del docente en educación híbrida.	Estudio cualitativo. Entrevistas y análisis documental.	- Necesidad de formación en competencias digitales. - Rol protagónico del docente en procesos híbridos.	Refuerza el enfoque en la formación docente inicial como clave para la integración exitosa de las TIC.
Román (2020)	Percepciones sobre la educación virtual en México durante la pandemia.	Explorar competencias desarrolladas y desafíos del cambio a la virtualidad.	Educación mediada por TIC (Litwin, 1997). Crisis educativa por desajuste tecnológico (CEPAL, 2019).	Análisis de contenido cualitativo con enfoque mixto.	- Falta de competencias digitales avanzadas. - Desajuste entre currículos y tecnologías.	Ofrece un contexto internacional para comparar desafíos similares en la educación virtual en ISFD.
Tejedor et al. (2021)	Reflexiones docentes sobre la virtualidad en universidades de España, Italia y Ecuador.	Analizar percepciones y demandas de competencias digitales durante la pandemia.	Capacitación docente en competencias digitales (Creswell y Plano Clark, 2007).	Estudio descriptivo-exploratorio. Encuestas a docentes.	- Falta de capacitación digital. - Sobrecarga laboral en la transición a la virtualidad.	Complementa el análisis internacional sobre la necesidad de formación docente y estrategias efectivas en virtualidad.
Esteves Ivannisovich (2022)	La virtualidad como un nuevo escenario de formación docente en el ISFD N° 803 en Chubut, Argentina	Examinar la incorporación gradual de la virtualidad en la formación docente		Encuestas a docentes y estudiantes	La pandemia forzó la adaptación a tecnologías; conectividad y formación como principales desafíos	Proporciona evidencia sobre la adaptación de docentes y estudiantes al uso de tecnologías, relevante para entender los desafíos enfrentados en los ISFDyT en la pandemia y el impacto en las prácticas de enseñanza.
Sánchez-Pujalte et al. (2021)	Percepción del profesorado y del alumno sobre la educación virtual durante la pandemia en Argentina	Indagar la percepción sobre la educación a distancia y sus efectos socioemocionales		Estudio descriptivo con encuestas a 492 participantes	Problemas socioemocionales y desigualdades en la transición a la educación virtual	Contribuye al análisis de las implicancias socioemocionales y las desigualdades en la enseñanza virtual, aspectos clave en el contexto de los ISFDyT

						durante la pandemia.
Viñas (2021)	Plataformas educativas en el nivel de educación superior en el contexto de la pandemia, en Argentina	Examinar plataformas educativas en línea como herramientas de aprendizaje		Estudio de caso exploratorio-descriptivo con observación virtual	Plataformas educativas facilitan la transferencia de conocimiento, pero presentan ventajas y desventajas.	Analiza el uso de plataformas educativas y sus implicancias, lo que aporta al estudio de la dimensión tecnológica en los ISFDyT y su impacto en las prácticas de enseñanza virtual.
Krichesky y otros (2021)	Rupturas y continuidades en las prácticas de enseñanza en el nivel superior durante la pandemia, en Argentina.	Analizar los desafíos y logros de la transición a la virtualidad forzada		Análisis cualitativo con entrevistas y observaciones.	Desafíos en la adaptación, nuevos significados sobre la práctica docente y aprendizajes logrados	Aborda los desafíos y aprendizajes durante la transición forzada a la virtualidad, proporcionando contexto para la evolución de las prácticas docentes en los ISFDyT durante el período estudiado.
Macías, López, Ramos y Lozada (2020)	Tecnologías aplicadas a la educación e innovación educativa en la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador	Analizar el impacto de herramientas tecnológicas en nuevos entornos de aprendizaje		Enfoque mixto con datos cuantitativos y cualitativos	Mejoras en participación, trabajo colaborativo y comunicación en entornos virtuales	Porta datos sobre herramientas tecnológicas utilizadas y su impacto en prácticas virtuales.
Chávez, Rivera y Haro (2020)	Percepción de la educación virtual en la Universidad Estatal de Bolívar, Ecuador	Examinar la conectividad y su impacto en la educación virtual		Enfoque descriptivo y explicativo con encuestas	Críticas a clases virtuales; necesidad de capacitación y cultura de autoeducación	Evidencia las dificultades de conectividad y necesidad de estrategias pedagógicas adaptadas
Sarmiento-Espinoza, Erreyes-Cobos, Quinllín-Hidalgo y Yamba-Espinoza (2020),	Uso de plataformas como alternativas en universidades de Cuenca, Ecuador	Comparar modalidades presenciales y virtuales en universidades		Metodología mixta con elementos descriptivos y cuantitativos.	Preparación tecnológica permitida continuidad educativa durante la pandemia	Ofrece perspectiva comparativa sobre la transición de presencial a virtual
Toala y otros (2020)	Educación virtual como alternativa en	Describir la transición a la educación virtual y		Estudio descriptivo con propuestas estratégicas	Falta de insumos tecnológicos y acceso como	Relevancia en estrategias para superar desigualdades

Estudio de caso: La configuración de las prácticas de enseñanza de modalidad virtual, en un ISFDyT del Interior de la provincia de Buenos Aires, en el período 2020-2024

	instituciones de Manabí, Ecuador, durante la pandemia	proponer estrategias de mejora.			principales desafíos	tecnológicas en ISFDyT
Rodríguez Zidan y Grilli Silva (2019)	Inclusión de aulas virtuales en la formación de profesores en Uruguay	Explorar percepciones sobre las aulas virtuales en la formación docente		Diseño mixto secuencial CUANCUAL (Creswell y Plano Clark, 2007)	Plataformas usadas como repositorios; desafío de diseño tecnologías transformadoras	Cuestiona el uso limitado de plataformas y destaca el potencial de espacios virtuales en formación docente.
Martínez-Garcés y Garcés-Fuenmayor (2020)	Competencias digitales de docentes frente a la educación virtual en el Valle del Cauca, Colombia	Identificar competencias digitales de docentes y áreas a fortalecer		Método descriptivo con cuestionarios	Alfabetización informacional alta, pero débil creación de contenido digital	Refuerza la importancia de competencias digitales en la enseñanza virtual
Román (2020)	Percepción y desafíos en la educación superior virtual en México durante la pandemia	Analizar percepciones y desafíos en la transición de clases presenciales a virtuales		Análisis de contenido con enfoque mixto	Obstáculos en competencias tecnológicas y dudas sobre calidad educativa	Subraya los desafíos de competencias en tecnologías y metodologías en educación superior.
Tejedor, Cervi, Tusa y Parola (2021)	Reflexiones de docentes sobre enseñanza virtual en universidades de España, Italia y Ecuador	Evaluar experiencias docentes frente a la enseñanza virtual durante el confinamiento		Estudio exploratorio descriptivo basado en encuestas	Carga de trabajo aumentada y necesidad de competencias pedagógicas digitales	Refleja la percepción docente sobre necesidades de capacitación y gestión estratégica de TIC

Fuente: elaboración propia

3. ENFOQUE CONCEPTUAL ACERCA DEL PROBLEMA

Dimensiones para el abordaje de la configuración de las prácticas de enseñanza virtual en la Educación Superior

3.1. DIMENSIÓN DIDÁCTICA

LA ALQUIMIA DIDÁCTICA EN LA CONFIGURACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE MODALIDAD VIRTUAL

3.2. DIMENSIÓN TECNOLÓGICA

LA LLAVE DIGITAL: ABRIENDO CAMINOS Y TRANSFORMANDO LA DIMENSIÓN TECNOLÓGICA EN LA ENSEÑANZA

3.3. DIMENSIÓN POLÍTICA

LOS GUARDIANES DE LA INCLUSIÓN DIGITAL

3. Enfoque conceptual acerca del problema

Dado que el objeto de estudio en esta investigación es *la configuración de las prácticas de enseñanza en modalidad virtual en un ISFDyT del Interior de la provincia de Buenos Aires, en el período 2020-2024*, se construye un marco conceptual fundamentado en un saber situado. Este marco conceptual integra diversas perspectivas teóricas, a modo de *lupas analíticas*², las que funcionan como anclaje para describir y analizar el objeto y sus relaciones con la FDI en el nivel de Educación Superior; considerando además, la perspectiva reflexiva de la investigadora.

En esta construcción teórica, se considera como punto de partida el nuevo escenario social de la educación, más complejo y digital, tal como lo plantea Castell (1999), para entenderlo en relación con el objeto de estudio y las tres dimensiones abordadas: didáctica, tecnológica y política para conocer cómo cada una influye en el fenómeno estudiado. De esta forma, se desarrollan tres ejes centrales:

I. La *dimensión didáctica*, para describir a las prácticas de enseñanza de modalidad virtual.

II. La *dimensión tecnológica*, para explorar el uso de herramientas digitales y plataformas o campus virtuales, EVEA³, analizando su incidencia en los procesos de enseñanza.

III. La *dimensión política*, que caracteriza la puesta en acto de las políticas de inclusión digital.

La alquimia didáctica y los guardianes de las políticas de inclusión digital

Para abordar al objeto de estudio antes planteado se recurre a la noción de *Alquimia Didáctica*, entendida como el proceso simbólico de transformar, combinar y adaptar diversos elementos para configurar prácticas de enseñanza en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA). En este contexto, se propone la segunda metáfora, la *Mesa de Hermes Trismegisto*, cuyos orígenes se remontan a los inicios de la alquimia entre los siglos II y III

² La *lupa analítica* es una metáfora que representa al enfoque teórico o conceptual utilizado en una investigación para examinar un fenómeno específico en profundidad.

³ EVEA: entornos virtuales de la enseñanza y del aprendizaje.

d C. (Ver Anexo N°3) Esta *Mesa* representa un espacio simbólico donde ocurre la *transmutación*, recordando a los antiguos laboratorios alquímicos en los que los saberes y los elementos se combinan en busca de algo más elevado. En la investigación, esta *Mesa de Hermes contemporánea* se relaciona con el aula virtual, donde los docentes, como *alquimistas* (Ver Anexo N° 2), trabajan con herramientas digitales y recursos tecnológicos para configurar, entendiendo a dicha configuración como *transmutar*, transformar y crear o recrear a las prácticas de enseñanza, construir conocimiento y afrontar los desafíos de la FDI en entornos virtuales. Sin embargo, este proceso de *transmutación* no está exento de tensiones y obstáculos. Aquí surge la tercera metáfora para hacer una analogía con los *Guardianes de Kafka* en *Ante la Ley* (1914). (Ver Anexo N° 4). En el relato, los guardianes representan las barreras que se interponen entre el hombre y su acceso a la Ley, al igual que en la implementación de políticas de inclusión digital surgen intermediarios, normativas y resistencias que condicionan el acceso y la apropiación de los recursos tecnológicos, digitales y de los EVEA en el ISFDyT.

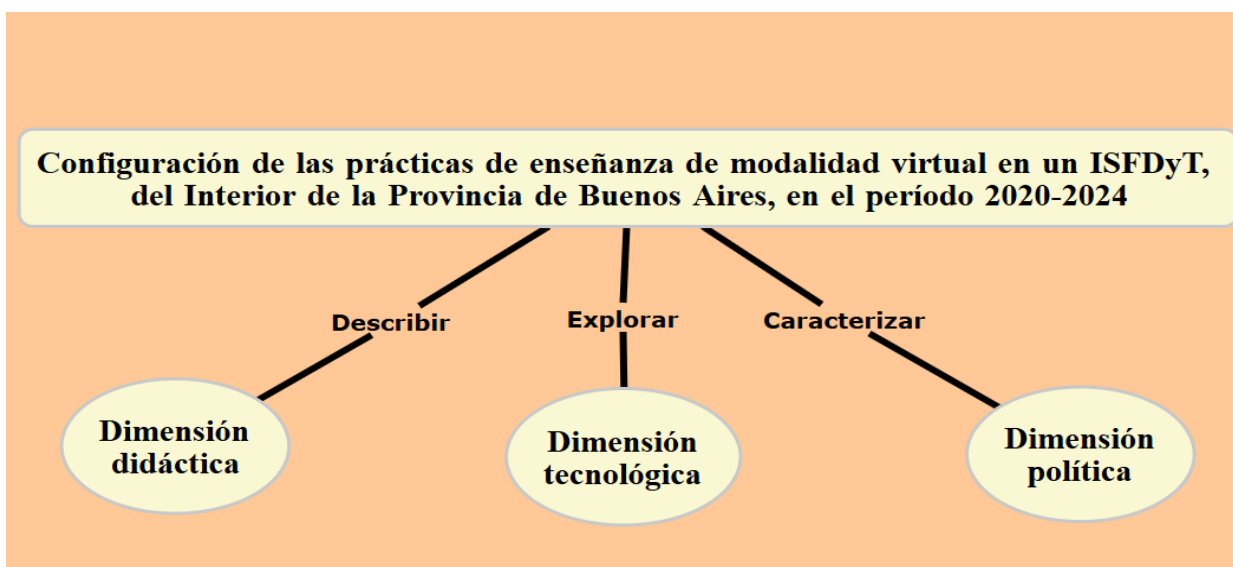
En la investigación, estas tres metáforas se articulan con las tres dimensiones centrales del análisis:

1. La *dimensión didáctica*, que refleja el *acto alquímico* del docente al reconfigurar sus estrategias pedagógicas a los entornos virtuales. EVEA. Aquí, el docente actúa en la *Mesa de Hermes*, transformando lo común en propuestas innovadoras que dialogan con las necesidades del contexto.
2. La *dimensión tecnológica*, en el aula virtual puede entenderse como una *llave digital* que puede abrir nuevas posibilidades de enseñanza y de aprendizaje, pero cuyo alcance está mediado por los *guardianes tecnológicos*: normativas, plataformas y niveles de accesibilidad, entre otros. Esta *llave digital* simboliza el potencial de las herramientas y recursos digitales, capaces de reconfigurar prácticas de enseñanza y fomentar la innovación educativa. Sin embargo, su capacidad para desbloquear oportunidades depende de cómo las regulaciones, la infraestructura y las políticas institucionales permiten o limitan su uso. Así, el aula virtual se presenta como un espacio de oportunidades condicionadas, donde el acceso a las tecnologías

no solo implica su disponibilidad, sino también la superación de barreras contextuales que determinan su impacto real en los procesos de enseñanza.

3. La *dimensión política*, que se relaciona con las políticas públicas de inclusión digital, las que en esta investigación son relacionadas a los *guardianes kafkianos*, los pueden facilitar o limitar el acceso equitativo a la Ley de inclusión digital.

Ilustración 1: Planteo del objeto de estudio



Fuente: elaboración propia
<https://cmapcloud.ihmc.us/cmaps/myCmaps.html>

3.1 Dimensión didáctica

3.1.1 La alquimia didáctica y la Mesa de Hermes: Enfoques analíticos para la configuración de las prácticas de enseñanza virtual en un ISFDyT del Interior de la provincia de Buenos Aires, en el período 2020-2024

A partir de los aportes de referentes de la corriente contemporánea de la Didáctica, y tomando como base la definición de Camilloni (2012):

"La didáctica es una disciplina teórica que estudia la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, con el fin de describirlas, explicarlas, fundamentarlas y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores" (p. 22),

Se busca analizar la configuración de las prácticas de enseñanza en modalidad virtual dentro de la acción pedagógica y en un escenario, situado en un ISFDyT, de la Formación Docente Inicial (FDI) y nivel de Educación Superior. Se considera a la Didáctica porque es una herramienta necesaria para explorar y comprender a estas prácticas de enseñanza de modalidad virtual, que lejos de ser estáticas, se revelan como procesos complejos y marcados por la intencionalidad didáctica que orienta a cada decisión docente.

Considerando nuevamente la definición de la Didáctica, pero ahora focalizando sus funciones, según Camilloni (op. cit), se sostiene que es:

"Una disciplina que se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social, y que procura resolverlos mediante el diseño y desarrollo curricular, de programación didáctica, de estrategias de enseñanza, de configuración de ambientes de aprendizaje y de situaciones didácticas, de la elaboración de materiales de enseñanza, del uso de medios y recursos, de evaluación tanto de los aprendizajes cuanto de la calidad de la enseñanza y de la evaluación institucional," (p.21)

Entonces, parafraseando a esa autora:

La didáctica requiere al docente posicionarse entre diversas concepciones de educación, enseñanza, aprendizaje, currículum y evaluación, entre otros posibles, para valorar y comprender las relaciones de cada una de estas opciones, y para comprender los alcances sociales de los proyectos de acción educativa que emprenda. (p.22)

Ese posicionamiento docente puede entenderse como un acto o intervención representativa de trabajar en la Mesa de Hermes, donde al igual que un alquimista combina los elementos didácticos, tecnológicos y contextuales necesarios para transformar sus prácticas en nuevas prácticas de enseñanza de modalidad virtual en la Educación Superior.

En este sentido, además, se considera la noción de *configuración didáctica* propuesta por Litwin (2012) en el marco de la nueva agenda didáctica para el Nivel de Educación Superior. Para esta autora, las *configuraciones didácticas* representan: “*la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento*” (p. 97). Este aporte permite comprender cómo cada docente configura sus estrategias y prácticas, según los contextos y necesidades de los estudiantes, especialmente en entornos virtuales donde las interacciones y el uso de recursos asumen características específicas.

Retomando a Camilloni (op. cit.), quien define a la enseñanza como “*una práctica social compleja, contextualizada y plurideterminada,*” se puede considerar que, en la modalidad virtual, las prácticas de enseñanza y su configuración también adquieren características particulares que responden a las demandas específicas del entorno digital; y, están atravesadas por factores éticos y políticos que influyen en su construcción y en su desarrollo.

En sintonía con las voces anteriores, Edelstein y Coria (1996), Teriggi (2006), Davini, (2008), Feldman, (2010) describen a las prácticas de enseñanza como “*actividades intencionales que se caracterizan por su complejidad, multiplicidad, inmediatez, simultaneidad e impredecibilidad, adquiriendo significado únicamente en el contexto en el que se desarrollan*” (p. 95). Desde esta definición, también es posible vincular las prácticas de enseñanza con TIC al concepto de “*buenas prácticas*” propuesto por Vera Rexach (2017) en el marco de la CEPAL (2010). Según esta perspectiva, las buenas prácticas educativas se definen por: “*su capacidad de lograr mejores y/o nuevos aprendizajes, generar innovaciones pedagógicas y promover cambios organizacionales*” (p. 175).

Estas perspectivas además se relacionan con los aportes de Freire (1965), Habermas (1981) y Giroux (1983) en el marco de la Didáctica Crítico-Interpretativa, que concibe a la enseñanza como “*una práctica social con un potencial reflexivo y transformador*”. Cuestión que se puede vincular con el enfoque de las “*buenas prácticas*” planteado por Vera Rexach (2017), ya que apuntan a promover no solo innovaciones pedagógicas, sino cambios significativos en las dinámicas organizacionales y sociales del ámbito educativo.

A partir de este recorrido conceptual, se comprende que las prácticas de enseñanza en modalidad virtual se configuran mediante la combinación de herramientas tecnológicas y

enfoques pedagógicos reflexivos, lo cual puede propiciar transformaciones significativas. Sin embargo, parafraseando a Ricco Molano (2020), su constitución aún enfrenta tensiones que exigen ser abordadas a partir de varios aspectos: la integración de los saberes provenientes de las experiencias docentes y el corpus de conocimientos pedagógico y didácticos producidos disciplinariamente; las finalidades y valores que se buscan materializar en las prácticas de enseñanza, en este caso virtuales; la difusión de buenas prácticas y las particularidades de los sujetos y sus contextos, que intervienen en la resignificación de la dimensión normativa o Didáctica. (p. 121). Este enfoque se articula con la visión de Edelstein y Coria (1996), quienes enfatizan la complejidad y el carácter contextual de las prácticas de enseñanza. Según estos autores, las configuraciones didácticas en entornos digitales no son neutrales; están atravesadas por demandas éticas, sociales y políticas que condicionan tanto a su implementación como a sus resultados. Así, la enseñanza en modalidad virtual se presenta como un proceso dinámico, donde las decisiones didácticas responden la influencia y la interacción entre tecnología, pedagogía y contexto.

3.1.2 La alquimia didáctica y la Mesa de Hermes: fusionando tecnologías en la virtualidad

La *modalidad de enseñanza virtual* se define como un sistema de formación a distancia respaldado por TIC (redes de telecomunicación, videoconferencia, televisión digital a través de satélites, materiales multimedia, entre otros (FUNDESCO, 1998). Este sistema puede entenderse como una de *Mesa de Hermes* que integra diversos componentes didácticos, abarcando tanto a la enseñanza presencial como a la enseñanza a distancia; e incluye prácticas que involucran contactos en tiempo real, como clases virtuales y videoconferencias o chats, así como contactos diferidos, como la interacción con tutores y foros de debate a través del correo electrónico, tal como se destaca en la definición de FUNDESCO (op.cit).

Según Osuna Acedo (2007), la enseñanza virtual ha ganado relevancia en el Nivel de Educación Superior por varias características que distinguen su alcance. En primer lugar, la interactividad, que permite que los usuarios asuman un rol activo tanto en su interacción con los demás como en la gestión de su ritmo de trabajo. Este carácter participativo fomenta un aprendizaje dinámico y colaborativo, semejante al intercambio continuo que ocurre en la Mesa de Hermes, donde los elementos se enriquecen mutuamente. En segundo lugar, la

enseñanza virtual integra múltiples formatos a través de recursos multimedia, que incluyen textos, imágenes, sonidos y animaciones, ofreciendo una presentación de la información en distintos medios. En tercer lugar, la apertura de los entornos virtuales es otro aspecto clave, ya que estos entornos se conciben como documentos abiertos, capaces de ser actualizados y modificados con el tiempo. En este sentido, los recursos en línea presentan una ventaja sobre los materiales impresos cerrados. En cuarto lugar, la sincronía y asincronía permiten que los estudiantes participen en actividades simultáneamente (sincronía) o en momentos distintos (asincronía), facilitando la flexibilidad según las necesidades individuales y las diferencias horarias. En quinto lugar, la accesibilidad a contenidos en la red, ya sea de acceso libre o mediante contraseñas, democratiza el acceso al conocimiento. En sexto lugar, la disponibilidad desde cualquier ordenador conectado a Internet asegura que los recursos estén distribuidos en varios servidores. En séptimo lugar, la comunicación horizontal mejora el trabajo colaborativo, siendo esta una estrategia central de la enseñanza virtual que se desarrollan en esta Mesa de Hermes contemporánea. Por último, la no presencialidad es una característica intrínseca de este tipo de enseñanza, ya que la interacción entre quienes enseñan y quienes aprenden se produce sin necesidad de coincidencia física ni temporal.

Por otro lado, Marqués (2001) identifica algunas ventajas e inconvenientes en los sistemas de enseñanza virtual, derivados de su propia naturaleza telemática. Entre las ventajas, destaca que este tipo de formación permite adaptarse a las necesidades y circunstancias de cada estudiante, eliminando las barreras de espacio y tiempo que limitan a la enseñanza presencial. Asimismo, el acceso inmediato a programas y materiales didácticos, así como la capacidad de enviarlos y recibirlos al instante, interpreta el autor que, facilita el aprendizaje. Otro aspecto positivo que reconoce es la facilidad de interrelación entre los participantes, promoviendo el trabajo en grupo colaborativo. Además, dice que los sistemas de teleformación ofrecen a los estudiantes una retroalimentación sobre cuestiones tanto administrativas como didácticas, y proporcionan enlaces a otras fuentes y recursos en línea, ampliando así el acceso al conocimiento. Sin embargo, según este autor, también existen ciertos inconvenientes tales como, la falta de presencialidad y contacto físico, lo que puede generar en los estudiantes una sensación de soledad o abandono. Además, para utilizar estas plataformas es necesario que los usuarios estén familiarizados con el entorno digital, porque

puede ser otra dificultad a resolver. Otro problema es la inestabilidad de la información en la red: algunos enlaces de interés pueden desaparecer, perdiéndose así contenido valioso y actualizado. Finalmente, el exceso de información disponible en entornos virtuales puede resultar abrumador para algunos estudiantes, surgiendo dificultades para discernir y seleccionar los contenidos más importantes.

3.1.3 El docente como alquimista en la Mesa de Hermes Trismegisto

Maggio (2017), propone repensar la matriz tradicional de la organización del aula, de la clase virtual y del docente, afirmando que: *"la clase tradicional se estructura alrededor del docente como centro y, por qué no decirlo, la explicación del docente como centro; quedando la práctica encerrada en los límites del aula, que se vuelven infranqueables"* (p.74)

En contraposición, y parafraseando a la autora, una práctica que trasciende la repetición puede re problematizar a la realidad e insertarse en ella. Esto solo es posible en un aula que, desafiando la tradición, se abre al exterior, reconociendo los problemas reales que pueden ser analizados, abordando preguntas sin respuestas definitivas, cuyo análisis genera transformaciones en la vida de los ciudadanos. (p. 77). A partir de ello, la autora advierte que el encierro ya no es una alternativa y que es necesario trabajar en sus aperturas para co-construir una clase abierta. Las condiciones que sostienen la alquimia o creación pedagógica surgen al interpelar y desarticular al modelo pedagógico clásico. Es importante, destacar que estas condiciones incluyen un tiempo ganado, un diseño reinterpretado y una clase des-encerrada, complementadas por el acceso equitativo a los recursos. (Maggio, 2017, p. 75-77)

El enfoque de Maggio (op. cit) se alinea con otro planteo, el de Casablanco (2017) quien analiza el concepto de enseñante y lo redefine como un facilitador de experiencias de aprendizaje interdependientes y colaborativas, dejando atrás la visión tradicional de simple transmisor de conocimiento. Estos enfoques, también entran en sintonía con las ideas de Gros y Silva (2018), quienes sostienen que en un Entorno Virtual de Enseñanza y de Aprendizaje (EVEA), el docente debe asumir nuevos roles, con un conjunto de competencias que integren lo pedagógico, lo social, lo técnico y lo administrativo. Para estas autoras, el enseñante en un EVEA se convierte en un mediador del aprendizaje, un diseñador de experiencias que no solo organiza contenidos, sino que crea espacios que promueven la interacción y la construcción

conjunta del conocimiento. Gros y Silva señalan que no basta con manejar herramientas tecnológicas; el docente debe diseñar estrategias que sitúen al estudiante como protagonista activo del proceso de aprendizaje. Esto implica fomentar comunidades de aprendizaje donde la colaboración y la reflexión sean ejes centrales.

La figura del enseñante, según los autores mencionados, guarda similitudes con el alquimista y su trabajo en la Mesa de Hermes, ya que posee la capacidad de combinar saberes diversos y transformar el entorno digital. En este sentido, el enseñante guía a los estudiantes en una experiencia que va más allá de lo técnico. En un EVEA, el docente no es simplemente un gestor de contenidos ni un espectador pasivo; es un mediador, un guía y un líder que organiza el aprendizaje dentro de una comunidad virtual, promoviendo espacios donde los estudiantes construyen conocimientos de forma colaborativa y contextualizada. Este cambio da lugar a una renovación en la práctica docente, donde el compromiso con el aprendizaje sea tan relevante como la habilidad para transformar un entorno en constante evolución. Parafraseando a Casablancas, el docente se convierte en una figura transformadora que, en sintonía con las TIC y TAC⁴, contribuye a democratizar el acceso a la educación.

3.1.4 Mesa de Hermes y alquimia didáctica: Transmutaciones en la Educación Superior, provincia de Buenos Aires

En la Provincia de Buenos Aires, la organización del Nivel de Educación Superior está estructurada según los lineamientos establecidos por la Ley de Educación Provincial N° 13.688/07⁵. Esta normativa regula la misión y funcionamiento de los institutos que desempeñan un rol clave en la preparación de profesionales para satisfacer las demandas educativas y sociales de la región. Actualmente, la provincia cuenta con 178 Institutos de Educación Superior, clasificados en dos grandes categorías:

⁴ TAC: Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento

⁵ Provincia de Buenos Aires. (2007). *Ley de Educación Provincial N° 13.688*. Capítulo VI: Educación Superior, Artículo 30, pág.9. Se puede ver en:

<https://www.trabajo.gba.gov.ar/documentos/legislacion/copreti/Ley%20Provincial%20de%20Educaci%C3%B3n%2013688%20-%20Provincia%20de%20Buenos%20Aires.pdf>

- Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica (ISFDyT), que ofrecen carreras tanto de formación docente como tecnicaturas, siendo instituciones de carácter mixto.
- Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), dedicados exclusivamente a la formación de docentes, y por ello denominados "puros".

Ambos tipos de instituciones dependen de la DFDI y de la DPES, organismos que garantizan la coordinación y supervisión de las actividades académicas y administrativas de los institutos. Así, estas instituciones no solo forman profesionales, sino que también contribuyen al desarrollo socioeducativo de la provincia y a la mejora continua de la calidad educativa en todos sus niveles. En este contexto, y respondiendo a las demandas contemporáneas, la implementación de la Resolución N° 4196/24, prevista para febrero de 2025, marca un punto de inflexión en la FDI, orientado hacia la transformación y expansión de las prácticas de enseñanza mediante la incorporación de tecnologías digitales.

En este marco, todos los Institutos Superiores de la provincia están habilitados para planificar e implementar Propuestas Pedagógicas Combinadas (PPC), concebidas -según este marco normativo-, como:

Anexo 3: Condiciones para la implementación de las propuestas pedagógicas combinadas: Experiencias educativas presenciales que integran mediaciones tecnológicas en un programa unificado que articula los encuentros presenciales con actividades en entornos virtuales, promoviendo una experiencia pedagógica cohesiva dentro del proyecto curricular institucional. Este enfoque permite a las y los docentes abordar problemas pedagógicos vinculados a contextos sociotécnicos específicos, las condiciones del trabajo docente y las particularidades disciplinarias, habilitando nuevas estrategias para el trabajo áulico. (P.1)

De esta forma, la organización del sistema educativo provincial responde a las demandas contemporáneas al institucionalizar el uso de tecnologías digitales como un componente esencial de la formación, abriendo nuevos horizontes para la educación superior. En este contexto, donde convergen diversos saberes, herramientas y enfoques, se busca construir una alquimia didáctica en la Educación Superior que permita enfrentar con solvencia los desafíos de la era digital. Al respecto, Rexach (2017) plantea que la digitalización en la FD “*ha abierto un vasto campo de posibilidades, pero también ha resaltado la necesidad de abordar desafíos como la inclusión digital y la igualdad de oportunidades educativas*” (p. 157). En

la Mesa de Hermes de la FDI, estos elementos parecen combinarse para abordar las tensiones entre las oportunidades que ofrece la tecnología y las resistencias que esta genera.

3.1.5 El aula y la clase virtual: escenarios de transformación en la Mesa de Hermes y la Alquimia Didáctica

Espiro, Asinsten y Asinsten (2012) sostiene que en la educación virtual coexisten múltiples prácticas con diferencias, pero el aula virtual debe priorizar las *buenas prácticas* de enseñanza y el *uso estratégico de las tecnologías* disponibles para potenciar los procesos de enseñanza y del aprendizaje. Este enfoque resalta la *centralidad* de la actividad del estudiante y el valor del *trabajo colectivo*. En este marco, la gestión de la enseñanza en entornos virtuales requiere de herramientas tecnológicas que medien no solo la comunicación, sino también la distribución de materiales digitales y la interacción entre docentes y estudiantes. Según los autores, estas herramientas, conocidas como *plataformas*, actúan como organizadores y centralizadores del proceso formativo. En el caso de Moodle, por ejemplo, la estructura de la clase o los bloques temáticos organiza los materiales y recursos, evitando prácticas dispersas, como la dispersión de enlaces que generan búsquedas innecesarias y poco productivas. Estos autores proponen un modelo de gestión de la educación virtual donde la clase virtual es el organizador, *centralizador del cursado*, de los materiales y los recursos que se utilizan en el proceso formativo. (p. 41) A continuación, se presenta dicha propuesta en el siguiente esquema:



<https://cmapcloud.ihmc.us/cmaps/myCmaps.html>

Por otro lado, Área Moreira (1999) y Gross Salvat (2000, 2005, 2018) plantean la necesidad de revisión, selección y evaluación de recursos según su función en el marco de la enseñanza virtual. Para ello, proponen la siguiente clasificación de los recursos tecnológicos: 1. Recursos para transmitir y operar con contenidos 2. Recursos para consultar y acceder a la información. 3. Recursos para crear y producir. 4. Recursos para desarrollar habilidades y estrategias. 5. Recursos para comunicarnos. 6. Recursos para la tarea colaborativa. 7. Recursos para la evaluación.

Al respecto, Harris y Hoffer (2009) sostienen que, para lograr una integración efectiva de la tecnología, la mejor manera de planificar la enseñanza es teniendo en cuenta las necesidades y los intereses de los alumnos en relación con los contenidos curriculares, y seleccionar la tecnología al servicio de este aprendizaje. Proponen cinco pasos para planificar la incorporación de las TIC, de modo que estén articulados con la enseñanza de los contenidos curriculares. El primero de los pasos, es preciso seleccionar y diseñar *objetivos*. El segundo y el tercero, deben tomarse decisiones acerca de las *estrategias de enseñanza* que se desea implementar y desarrollarlo seleccionar actividades. En cuarto lugar, seleccionar las herramientas de *evaluación*. En quinto lugar, seleccionar las herramientas o los *recursos TIC*, para que los docentes no caigan en lo que Papert (1981) define como tecnocentrismo, es decir la tendencia ubicar la tecnología por delante de las personas y en el centro de la escena. Estos pasos coinciden con el desarrollo del Conocimiento Tecnológico Pedagógico Disciplinar (TPACK), que es el tipo de conocimiento que un docente requiere para poder integrar la tecnología a la enseñanza, teniendo en cuenta la naturaleza compleja, multifacética, dinámica y contextualizada entre tres tipos de conocimiento: disciplinar, pedagógico y tecnológico. (p.64-65).

3.2. Dimensión tecnológica

El desarrollo tecnológico es un escenario de lucha social en el que varios grupos compiten para intentar promover sus intereses y sus respectivos proyectos de civilización. Afortunadamente, muchos resultados técnicamente factibles son posibles y no sólo el que imponen los vencedores de la contienda. (Czerwogora, 2022, p. 51)

3.2.1 La llave digital: Abriendo caminos y transformando la dimensión tecnológica en la enseñanza

La sociedad actual atraviesa una revolución tecnológica donde lo digital, como una *llave* digital, puede abrir nuevas puertas en todos los aspectos de la actividad humana. Según Castells (2000), este período, denominado la *Era de la Información*, se caracteriza por un paradigma centrado en las tecnologías de la información, con un impacto en la educación, la cultura y la economía. Al igual que una *llave* que desbloquea nuevas posibilidades estas tecnologías han transformado la cultura material desde finales del siglo XX, impulsando avances en microelectrónica, informática, telecomunicaciones y biotecnología. Según el autor, estas tecnologías han creado un lenguaje digital universal, similar en su alcance transformador a la Revolución Industrial del siglo XVIII, está reconfigurando el panorama económico y social.

3.2.2 La revolución tecnológica y el paradigma de la información

Este paradigma informacional, según Castells, implica una convergencia tecnológica que redefine los modos de producción y el intercambio de conocimientos. Las innovaciones han creado sistemas interconectados que permiten una integración entre la mente humana y las máquinas, transformando así la forma en que trabajamos, nos comunicamos y vivimos. Sin embargo, la difusión global de estas tecnologías no es homogénea, lo que genera una brecha digital con consecuencias para el acceso a la tecnología en contextos educativos y en particular en los ISFDyT (Dussel, 2019)

3.2.3. De la Sociedad Industrial a la Sociedad del Conocimiento

Krüger (2006) explora el concepto de *Sociedad del Conocimiento* (SC), donde el conocimiento reemplaza al trabajo y al capital como el recurso principal de productividad.

Este cambio estructural supone un nuevo enfoque para la educación para desarrollar habilidades digitales y mejorar el acceso a la información. No obstante, este autor advierte sobre la paradoja del conocimiento: ya que el incremento del conocimiento puede traer consigo mayor incertidumbre, lo que exige que los estudiantes desarrollen competencias para navegar en un entorno informativo complejo y cambiante. Además, el concepto de *sociedad del conocimiento* destaca la importancia de enfrentar las desigualdades en el acceso a las tecnologías, una situación particularmente relevante en el ISFDyT de Buenos Aires, donde el acceso y uso de las TIC varían significativamente. (Rexach, 2017)

3.2.4. Globalización y cambios en la educación

Held y McGrew (2001) analizan cómo la globalización ha impactado en la política, la economía, la cultura y la educación. Argumentan que la globalización reconfigura el rol del Estado-nación, limitando su capacidad de regulación y promoviendo el surgimiento de nuevas formas de gobierno y regulación transnacional. Este cambio afecta a las instituciones educativas, que ahora deben preparar a los estudiantes para un contexto internacionalizado. Por ende, se necesitan modelos de aprendizaje más flexibles y globales, como el aprendizaje ubicuo señalado por Burbules (2014), que promueve una educación accesible en cualquier momento y lugar, impulsando la formación de ciudadanos globales. Esta tesis considera los aportes de Held y McGrew para comprender por qué y para qué la globalización impulsa la necesidad de incorporar competencias digitales y enfoques pedagógicos que responden tanto a las demandas locales como a las exigencias de un mundo globalizado.

3.2.5. La Sociedad de la Información como proyecto geopolítico

Mattelart (2002) ofrece una visión crítica de la *Sociedad de la Información*, (SI) viéndola como una construcción geopolítica donde los avances tecnológicos son usados para consolidar el poder de ciertos países y corporaciones. En este contexto, Mattelart sostiene que la tecnología no es neutral y que su distribución desigual acentúa las divisiones sociales. Conceptos como *Netwar*⁶ y *Cyberwar*⁷ reflejan una lucha de poder donde los actores dominantes utilizan las TIC para mantener el control. A su vez, el autor afirma que, la idea

⁶ Netwar: Guerra en red.

⁷ Cyberwar: Ciber-guerra o Guerra cibernética.

del *capitalismo sin fricciones*, defendida por líderes tecnológicos, desafía a los sistemas educativos a adaptarse a un modelo de competencias digitales y conectividad permanente, aunque esto implica posibles pérdidas de independencia educativa. Estos aportes permiten entender cómo las TIC están integradas, según la incidencia de factores económicos, geográficos y de infraestructura, en el contexto de un ISFDyT en el Interior de la provincia de Buenos Aires.

3.2.6 Pedagogía digital crítica y la Teoría socio-crítica de la tecnología

En *La Globalización. Consecuencias humanas*, Bauman (1999) advierte sobre la polarización social creada por la tecnología en la era globalizada. Señala que la globalización tecnológica concentra el poder en una élite móvil, mientras las comunidades locales permanecen confinadas y limitadas por su geografía y economía. Según los análisis de este autor, la tecnología funciona como un mecanismo de exclusión y vigilancia, separando a quienes tienen acceso al ciberespacio de aquellos que no. Esta exclusión se refleja en el ámbito educativo, donde la desigualdad en el acceso a la tecnología plantea un obstáculo para la inclusión digital y una amenaza para la equidad educativa; cuestión que también investigan Lugo e Ithurburu (2019), Manso, Pérez, Libedinsky, Light y Garzón (2011), Montes (2017), Lion (2020) entre otros.

Otra de las voces referentes de la Pedagogía digital crítica de la tecnología del siglo XXI, que se consideran en esta tesis, es la de Czerwonogora (2022) para explorar las dimensiones hegemónicas y antihegemónicas de las nuevas tecnologías (Kincheloe, 2008). También, las ideas de Duarte (2019), quienes plantean que en el Nivel de Educación Superior se puede generar “*un efecto de espejismo sobre las supuestas bondades de la tecnología, como una visión de la realidad que no nos permite valorar matices o cuestionarla*” (p. 49). Alineados a ello, Johnston, McNeil y Smyth (2018), señalan:

Lo digital se desarrolla en un modelo neoliberal, que opera a través de la política estatal y define a la Educación Superior como un mercado de proveedores en el cual el estudiantado es visto como clientes consumidores de conocimiento, habilidades y calificaciones. Dentro de este marco, la tecnología digital se aprovecha de las estrategias y prácticas del mercado. (p. 49, en Czerwonogora, 2022)

En el marco de la Pedagogía Crítica Digital y de la Teoría Socio-Crítica de la tecnología, la

metáfora de la *llave digital* es un terreno en disputa, moldeado por las luchas sociales y los intereses de distintos grupos. No obstante, la llave digital simboliza la posibilidad de transformar este terreno en un espacio abierto a la multiplicidad y la diversidad de resultados, superando la dominación de un único grupo o perspectiva hegemónica. (Área y Adell, 2021) Ese terreno en disputa también se manifiesta en las instituciones educativas, y por qué no en los ISFDyT, Educación Superior. La dirección que tome este debate dependerá de las decisiones políticas que se adopten frente al uso y el impacto de las tecnologías. En este contexto, la *llave digital* no solo permite el acceso a nuevas herramientas, sino que también abre la posibilidad de reflexionar y actuar críticamente sobre su implementación.

3.3. Dimensión política

Las políticas educativas son procesos en constante reconfiguración, moldeados por las interpretaciones y prácticas de los actores en cada etapa. (Ball, 1994).

3.3.1 Los guardianes de la inclusión digital: Umbrales y paradojas en las políticas de inclusión de las TIC en la Educación Superior

Desde la primera década del siglo XXI, América Latina ha desarrollado políticas públicas orientadas a integrar las TIC en los sistemas educativos, especialmente en la FDI, con el objetivo de promover la inclusión social y educativa (SITEAL, 2019). Estas políticas han buscado democratizar el conocimiento y mejorar la calidad educativa mediante la provisión de equipamiento tecnológico, el desarrollo de contenidos educativos y la capacitación docente (Rexach, 2017). En Argentina, la Ley de Educación Nacional N.º 26.206/06 y la Ley de Educación Provincial N.º 13.688/07 sentaron las bases para la integración de las TIC en diversos niveles y contextos educativos.

Sin embargo, este camino hacia la inclusión digital revela tanto *umbrales* como *paradojas*. Los umbrales representan avances significativos, tales como la implementación de programas como Conectar Igualdad en Argentina, el Plan Ceibal en Uruguay y Computadores para Educar en Colombia, que han buscado promover la equidad educativa mediante el acceso a dispositivos y el fortalecimiento de habilidades digitales (Lugo e Ithurburu, 2019). Estos esfuerzos han transformado el acceso a la tecnología en muchos sectores, permitiendo nuevas oportunidades pedagógicas y una mayor conectividad en las aulas.

Por otro lado, las paradojas, entendidas como contradicciones, surgen en los desafíos estructurales y sociales que persisten. La brecha digital continúa siendo una barrera, especialmente en regiones con conectividad insuficiente o acceso desigual a dispositivos tecnológicos. Además, aunque las tecnologías prometen democratizar la educación, también pueden reproducir desigualdades si no se acompañan de un enfoque multidimensional que contempla, en nuestro caso, a la Educación Superior, la adaptación pedagógica y el desarrollo de una ciudadanía digital crítica y participativa (Lugo e Ithurburu, 2019; Dussel, 2018).

Desde esta perspectiva, las TIC se convierten en un terreno en disputa donde se entrecruzan intereses políticos, económicos y educativos. Las políticas públicas deben ir más allá del acceso material, promoviendo una apropiación simbólica y cultural que permita integrar las tecnologías como parte de un sistema educativo inclusivo y sostenible. También, evaluar el impacto de las TIC en los procesos de enseñanza y los procesos del aprendizaje, garantizar la sostenibilidad mediante el mantenimiento y reciclaje de dispositivos, y fortalecer la infraestructura tecnológica para asegurar un uso pedagógico efectivo (Lion, 2020).

Lugo e Ithurburu (2019) también reconocen que, durante las últimas tres décadas, se han implementado diversas políticas educativas para integrar las TIC en los sistemas educativos de la región. Estas iniciativas, que incluyen el modelo 1 a 1, el aprendizaje móvil y el pensamiento computacional ha buscado democratizar el acceso a la tecnología y mejorar las prácticas pedagógicas. Sin embargo, persisten desafíos, tales como la brecha digital, el acceso desigual a dispositivos y la conectividad insuficiente en muchos sectores de la población. Estas especialistas advierten la importancia de revisar y fortalecer las políticas digitales para que contribuyan al logro de los objetivos educativos establecidos en la Agenda 2030. En este sentido, las TIC se consideran importantes para garantizar una educación inclusiva y equitativa, permitiendo que los estudiantes y los docentes accedan a recursos que mejoren los procesos de enseñanza y los procesos del aprendizaje. (p. 16 -18) También, reconocen otras experiencias significativas en la región, como el Plan Ceibal en Uruguay, el Programa Computadores para Educar en Colombia y Conectar Igualdad en Argentina, que ejemplifican cómo las políticas TIC han buscado promover la equidad educativa. Pero, reconocen que la integración tecnológica requiere de un enfoque multidimensional, que no solo contempla el acceso a dispositivos, sino también el desarrollo de habilidades digitales, la adaptación pedagógica y la construcción de una ciudadanía digital crítica y participativa.

Tanto Lugo e Ithurburu (2019), como Dussel (2018, 2019), Montes (2017) y Lion (2020), entre otros, sostienen que la inclusión de las tecnologías digitales en las aulas de América Latina tiene varios desafíos, entre ellos, la evaluación de los procesos y resultados del impacto de las TIC en el aprendizaje. Además, existe la necesidad de investigación educativa sobre los cambios que producen la integración de las TIC, ya que actualmente

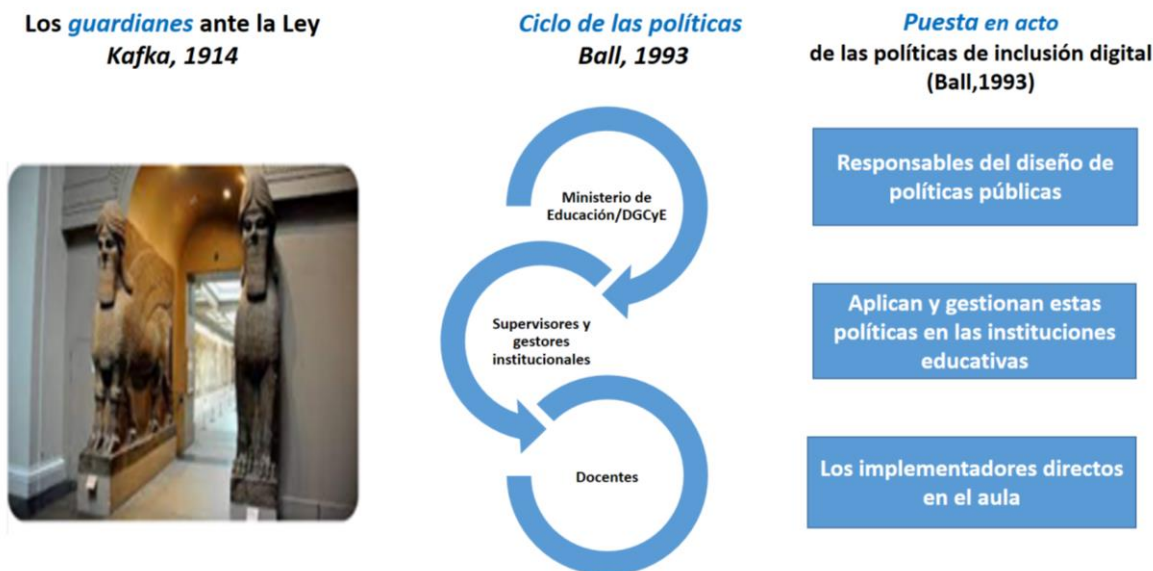
carece de una agenda común. Además, que el Estado colabore con diversos sectores en la planificación y evaluación de políticas digitales, incluyendo ministerios, universidades y empresas. Si bien, el acceso a la conectividad sigue siendo un desafío, a pesar de los avances en el uso de dispositivos móviles las políticas deben enfocarse en mejorar la infraestructura tecnológica para asegurar un uso pedagógico efectivo. También se debe abordar el mantenimiento y reciclado de dispositivos, garantizando la sostenibilidad de las políticas TIC. (p.27). Según estas autoras el rol de los docentes es clave en esta transformación, ya que las tecnologías modifican tanto el conocimiento como las prácticas de enseñanza. La FDI debe adaptarse para integrar nuevas dinámicas y contenidos en el aula. La enseñanza y el aprendizaje móvil, además de los recursos educativos abiertos, representan una oportunidad para democratizar el acceso a la educación, aunque persiste el debate sobre cómo regular y certificar estos contenidos. La inclusión digital debe ir más allá del acceso material, promoviendo una apropiación simbólica y cultural que favorezca una ciudadanía digital inclusiva. Este enfoque resalta la necesidad de pensar las TIC no solo como herramientas tecnológicas, sino como parte de un sistema educativo que debe ser sostenido y evaluado para asegurar su eficacia y equidad. (Lugo e Ithurburu, p. 28-29)

3.3.2 Los guardianes y los umbrales de la inclusión digital

La dimensión política de la inclusión digital, en esta investigación, se vincula con la figura de los guardianes en el relato de Kafka, *Ante la ley* (1914)⁸. Este concepto puede entenderse como una serie de umbrales sucesivos, custodiados por *guardianes*, que los estudiantes deben atravesar para acceder a las *políticas de inclusión digital* en un ISFDyT en el ámbito de la Educación Superior. En el relato de Kafka, los *guardianes* representan figuras jerarquizadas de poder que controlan el acceso a la ley, determinando quién puede atravesar las puertas y bajo qué condiciones. En el ámbito educativo, estos *guardianes* pueden interpretarse como los actores que mediatizan las políticas públicas: los *responsables de su diseño* en los ministerios, los *gestores* en las instituciones educativas —como los Inspectores de Enseñanza y los Equipos Directivos— y los *docentes* que las implementan en las aulas. Las políticas públicas, lejos de ser lineales en su implementación o ejecución en las

⁸ Ver Anexo N°9

instituciones educativas, se configuran como procesos en constante tensión, enmarcados en el *Ciclo de las políticas* (Ball, 1993). Estos procesos son moldeados por las decisiones, resistencias y apropiaciones de los distintos *guardianes* (Kafka, 1914) en sus contextos específicos, lo que constituye su *puesta en acto* (Ball, op. cit.).



Esquema de creación propia

En el marco del *Ciclo de las políticas*, las políticas de inclusión digital se presentan como promesas democratizadoras, pero también como fuentes de paradojas, debido a la presencia de *guardianes* que no siempre garantizan el derecho a la Ley. Esta situación se manifiesta en las desigualdades persistentes en el acceso, uso y aprovechamiento de la tecnología dentro de los sistemas educativos de América Latina, que advierte Czerwonogora, (2022). De allí que, la inclusión digital no solo exige atravesar los umbrales materiales — como la provisión de dispositivos o conectividad—, sino también los simbólicos, ligados a la construcción de una ciudadanía crítica y participativa en un contexto de profundas desigualdades. (Lugo e Ithurburu, 2019)

3.3.3 Perspectiva del Ciclo de las Políticas

A partir de los aportes de los autores mencionados y para poder comprender la puesta en acto de la dimensión política de inclusión digital en un ISFDyT del Interior de la Provincia de Buenos Aires, se considera la perspectiva del Ciclo de las Políticas de Ball (1993,1999),

un enfoque que oficia como *lente analítico* y caja de herramientas para comprender cómo se desarrollan, se ejecutan y se transforman las políticas educativas a lo largo del tiempo. En relación a ello, Ruan Sánchez, D. L. y Cordero Arroyo, D. G. (2021) afirman que:

El modelo del Ciclo Continuo de las Políticas; propuesto inicialmente por Bowe et al. (1992) y perfeccionado posteriormente por Ball (1993; 2012); surgió como estrategia heurística para el estudio de dicha trayectoria, a través del análisis de la interacción entre cinco contextos. (p. 369)

Según estos autores, el estudio concibe a la trayectoria de las políticas como ciclo continuo y dialéctico en el que diversos contextos se influyen recíprocamente. A continuación, se caracterizan dichos ciclos:

- 1- El *contexto de las influencias* alude al contexto donde se construyen los discursos y propósitos de la política educativa. Su estudio permite analizar las tendencias, marcos discursivos y mecanismos de influencia que prevalecen en los contextos internacional y nacional; así como el estudio de “*la política en acción*” (politics), es decir, la interacción, confrontación y negociación entre actores, intereses y flujos de información (Ball, Maguire, & Braun, 2012)
- 2- El *contexto de la producción de textos* representa el espacio donde convergen las intenciones que darán forma a leyes, acuerdos y lineamientos. Las políticas no se consideran terminadas, por lo que su proceso de construcción no se refiere a un solo acto legislativo, sino también a los posteriores procesos de cuestionamiento y modificación de los textos de las políticas. En el análisis de los textos es necesario estudiar el carácter intertextual de la política, es decir, la relación que guarda con otras políticas. (Ball et al., 2012)
- 3- El *contexto de la puesta en acto* (enactment) refiere al espacio de ejecución/materialización de las políticas. Ball sostiene que las políticas no pueden ser simplemente implementadas, sino que son puestas en acto (enacted), es decir, no son solamente trasladadas a las escuelas, sino que enfrentan diversas lecturas, traducciones y recreaciones en relación con las posibilidades y restricciones de los contextos de práctica (Ball et al., 2012).

En relación a esos contextos, Ruan Sánchez, D. L. y Cordero Arroyo, D. G. (2021)

sostienen que es indispensable estudiar el ciclo de las políticas desde su contexto de actuación, analizar las prácticas que se desarrollan desde los niveles organizativos hasta la institución educativa a la que van dirigidas, para identificar las decisiones que los actores desarrollan para apropiarse de ellas o rechazarlas; las formas en que lidian con las inestabilidades generadas por los constantes cambios de reformas y políticas, la manera en que solucionan los inconvenientes o contradicciones enfrentados y la manera en que las acomodan a los escenarios particulares (Ball et al., 2012). A partir de ello, estos autores caracterizan otros contextos, a saber:

1. El *contexto de los efectos de la política* se refiere al momento en que las políticas se han integrado en las prácticas cotidianas educativas incluyendo ajustes que dan lugar a la formación de nuevas identidades, conocimientos y culturas de la educación (Ball, 1994).
2. El *contexto de las estrategias políticas* representa la identificación de las acciones necesarias para abordar posibles consecuencias negativas, en términos de justicia social resultantes de las políticas, según Ball (en Mainardes & Marcondes, 2009).

A partir de lo expuesto, el enfoque del *Ciclo de las Políticas* es fundamental para caracterizar cómo las políticas de inclusión inciden en las prácticas de enseñanza en modalidad virtual en un ISFDyT del interior de la provincia de Buenos Aires.

3.4. Marco histórico-legal

3.4.1. Hacia una educación equitativa y digital

El marco legal, considerado en esta investigación, se basa en una serie de documentos y regulaciones que han influido en la formulación y ejecución de las políticas públicas educativas en la provincia de Buenos y en Argentina. Estos documentos incluyen:

- La Ley de Educación Nacional 26.206/06 (LEN) y la Ley de Educación Provincial 13.688/07 (LEP): ambas establecen el marco general para el sistema educativo y ha tenido un impacto en la FDI por la inclusión digital en el país.
- Documentos del Ministerio de Educación de la Nación como la Línea de Base para la Evaluación del Programa Conectar Igualdad en la Formación Docente (2013) y la Estrategia Político-Pedagógica y Marco Normativo del Programa Conectar Igualdad

(2011), que están relacionados con la inclusión digital y la formación docente. Decreto PEN 11/2022.

- Decretos y Resoluciones del Consejo Federal de Educación: Estos documentos son importantes para analizar cómo se ha producido la reformulación discursiva en el ámbito educativo a raíz de la implementación de la LEN y otras políticas. La Res. 24/07, instituyó a las TIC como contenido curricular dentro del campo de la Formación General y de la Formación Específica de todas las carreras de Profesorado, mediante la inclusión de las asignaturas “Nuevas Tecnologías Educativas” y “Tecnologías de la Comunicación y la Información” respectivamente.
- El proyecto también se relaciona con el Plan Nacional de Telecomunicaciones Argentina Conectada y otros programas gubernamentales que promueven la inclusión digital y el acceso a la tecnología en la educación. Estos programas tienen como objetivo la inclusión digital, la optimización de la infraestructura de comunicaciones y el desarrollo de capacidades en tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la formación docente.

3.4.2. Resolución 4196/24: Nuevo Régimen Académico Marco Jurisdiccional del Nivel Superior

La Resolución 4196/24, emitida por la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires, establece el nuevo Régimen Académico Marco (RAM) Jurisdiccional del Nivel Superior, que entrará en vigor en 2025. Esta normativa constituye una de las fuentes legales para la dimensión política de esta investigación, ya que regula aspectos de la FDI en un contexto atravesado por la incorporación de medios digitales en la educación superior, como afirman Fullan (2016) y Castells (2000):

En el marco de esta resolución, las instituciones superiores tienen la oportunidad de implementar Propuestas Pedagógicas Combinadas (PPC), las que son definidas como experiencias unificadas que integran encuentros presenciales y actividades mediadas por tecnologías digitales. Este enfoque, según prescribe esta resolución, busca potenciar la centralidad de la enseñanza, respetando las trayectorias formativas de los estudiantes y adaptándose a las realidades sociotécnicas específicas de cada institución. Cuestiones relacionadas con los aportes de Dussel y Trujillo Reyes (2018).

La metáfora de la *llave digital*, en la transición a este nuevo escenario, resulta adecuada para comprender el papel de la Resolución 4196/24 en la institucionalización de las prácticas de enseñanza combinadas. Esta normativa actúa como una *llave digital* que abre las puertas hacia una nueva configuración pedagógica, donde las TIC y las TAC, como señala Casablanca (2017), se integran en las propuestas curriculares, facilitando el acceso, la flexibilidad y la personalización en los procesos de aprendizaje. Además, esta *llave digital* permite a los ISFDyT enfrentar los desafíos de la inclusión digital y la igualdad de oportunidades educativas, al tiempo que promueve la planificación de estrategias contextualizadas, según advierten Barberá y Badía (2018) y Osuna Acedo (2007).

La resolución también enfatiza la importancia de construir entornos virtuales bien diseñados y regulados, fomentando prácticas de enseñanza que garanticen la continuidad entre lo presencial y lo virtual. En este sentido, la llave digital no solo permite abrir caminos hacia nuevas formas de enseñanza, sino también asegurar que estas prácticas sean inclusivas, accesibles y transformadoras, contribuyendo a la consolidación de un proyecto educativo que responde a los desafíos actuales de la era digital, como sostienen Área y Adell (2021).

De esta manera, el marco legal se sistematiza en función de una serie de leyes, decretos, resoluciones y documentos, antes mencionados, que encuadran a la inclusión digital y a la FDI en el Nivel de Educación Superior, dependiente de la DGCyE, a nivel provincial/jurisdiccional.

4.OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

4. Objetivos

4.1. Objetivo general

Caracterizar la configuración de las prácticas de enseñanza de modalidad virtual en un ISFDyT del Interior de la provincia de Buenos Aires, en el período 2020-2024.

4.2. Objetivos específicos

4.2.1. Describir la dimensión didáctica en la modalidad de enseñanza virtual en un ISFDyT del Interior de la provincia de Buenos Aires, en período 2020-2024.

4.2.2. Explorar la incidencia de la dimensión tecnológica en las prácticas de enseñanza mediadas por entornos virtuales en un ISFDyT del Interior de la provincia de Buenos Aires, en el período 2020-2024.

4.2.3. Caracterizar la puesta en acto de la dimensión política de la inclusión digital en un ISFDyT del Interior de la provincia de Buenos Aires, en el período 2020-2024.

Cuadro de integración: objeto de estudio, preguntas y objetivos

Objeto de estudio	Pregunta central	1° Pregunta específica	2° Pregunta específica	3° Pregunta específica
La configuración de las prácticas de enseñanza de modalidad virtual en un ISFDyT del Interior de la provincia de Buenos Aires, período 2020-2024	¿Cómo se configuran las prácticas de enseñanza en modalidad virtual en un ISFDyT del Interior de la provincia de Buenos Aires, en el período 2020-2024?	¿Cómo se desarrolla la dimensión didáctica en las prácticas de enseñanza de modalidad virtual en un ISFDyT, en el período 2020-2024?	¿Cuál es la incidencia de la dimensión tecnológica en las prácticas de enseñanza mediadas por entornos virtuales en un ISFDyT, en el período 2020-2024?	¿Cómo es la puesta en acto de la dimensión política de la inclusión digital en un ISFDyT, en el período 2020-2024?
	Objetivos			
	Objetivo general	1° Objetivo específico	2° Objetivo específico	3° Objetivo específico
	Caracterizar la configuración de las prácticas de enseñanza de modalidad virtual en un ISFDyT del Interior de la provincia de Buenos Aires, en el período 2020-2024.	Describir la dimensión didáctica en la modalidad de enseñanza virtual en un ISFDyT del Interior de la provincia de Buenos Aires, en el período 2020-2024.	Explorar la incidencia de la dimensión tecnológica en las prácticas de enseñanza mediadas por entornos virtuales en un ISFDyT del Interior de la provincia de Buenos Aires, en el período 2020-2024.	Caracterizar la puesta en acto de la dimensión política de la inclusión digital en un ISFDyT del Interior de la provincia de Buenos Aires, en el período 2020-2024.

Cuadro de elaboración propia

5. METODOLOGÍA

5.1. ENFOQUE Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

5.2. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN

5.3. TÉCNICAS DE ANÁLISIS

5- Metodología

“Conocer científicamente constituye siempre un desafío; el camino de la ciencia es siempre riesgo y aventura para quien decida alejarse de los senderos que conducen a reconfirmar lo ya dicho. En este sentido, los pasos del procedimiento científico no pueden estar estrictamente establecidos de antemano... La particular relación entre teoría, método y datos le otorga a cada investigación un carácter específico”. Marradi, Archenti y Piovani (2017)

El epígrafe de Marradi, Archenti y Piovani (2017) enmarca el enfoque metodológico de esta investigación, orientado a caracterizar la configuración de las prácticas de enseñanza de modalidad virtual en un ISFDyT del Interior de la provincia de Buenos Aires, durante el período 2020-2024. Este enfoque, de naturaleza cualitativa, entiende al conocimiento científico como un proceso dinámico que se construye a partir de la interacción entre teoría, método y datos. Desde esta perspectiva cualitativa, se prioriza una flexibilidad metodológica que permite adaptarse a los significados, experiencias y prácticas de los actores sociales en un contexto específico, respetando su complejidad y singularidad, tal como proponen los autores antes mencionados.

A partir de ello, esta investigación adopta el estudio de caso (EC) como diseño metodológico central para caracterizar al objeto de estudio (Yin, 1993). Dado que la investigación se enfoca en un solo ISFDyT, no se aplica el método comparativo (Sartori, 1990); pero, se prioriza un enfoque intensivo que privilegia la comprensión de la singularidad del contexto educativo en el que se desarrollan estas prácticas.

En línea con Stake (1994), la elección del ISFDyT responde tanto a su importancia en el marco de las políticas de inclusión digital como a su representatividad en el Interior de la provincia de Buenos Aires, es el séptimo Instituto creado en la provincia de Buenos Aires en 1957 y uno de los primeros, en la Región 10, en integrarse a la Red Nacional Virtual de Institutos Superiores de Formación Docente del INFoD⁹, que conecta entre sí a todos los Institutos del Nivel de Educación Superior del país.

⁹ <https://red.infd.edu.ar/que-es-la-red/>

Para profundizar en la comprensión de este caso, se emplean las siguientes técnicas del enfoque cualitativos: la observación, entrevistas en profundidad y análisis documental para captar de manera detallada y contextualizada las experiencias y significados que los diez docentes entrevistados atribuyen a la enseñanza en entornos virtuales, los que, aunque son específicos, ofrecen referencias para futuras investigaciones de educación digital.

Cabe aclarar que esta investigación, situada en la intersección entre mi rol profesional y académico, dado que es un caso de estudio donde desarrollo mi actividad profesional, se configura como una oportunidad para aportar una perspectiva situada, enriquecida por el conocimiento práctico y contextual adquirido en mi experiencia docente. Esta implicancia personal, en los términos de Manrique, Di Matteo y Sanchez Trousell (2016), plantea tanto oportunidades para acceder a información valiosa y comprender en profundidad las dinámicas pedagógicas, tecnológicas y organizativas, las que configuran las prácticas de enseñanza en entornos virtuales; como desafíos porque esta doble pertenencia, como investigadora y docente, conlleva desafíos éticos y metodológicos, particularmente en términos de objetividad y neutralidad en la interpretación de los datos. Para disminuir estos riesgos, se han implementado estrategias como la triangulación de fuentes, el uso de instrumentos de recolección de datos previamente validados y un enfoque reflexivo para identificar y minimizar posibles sesgos derivados de mi implicancia. Asimismo, se han respetado los principios éticos de la investigación cualitativa, garantizando la transparencia en los roles asumidos, la confidencialidad de los participantes y su consentimiento informado.

A partir de ello, la elección de este caso particular no solo responde a mi cercanía con la institución, sino también a su relevancia como caso representativo de los desafíos y logros en la implementación de políticas de inclusión digital del Interior bonaerense. De este modo, mi implicancia personal se configura como un recurso que aporta a la construcción de un conocimiento riguroso y contextualizado, sin dejar de considerar los límites y desafíos inherentes a esta posición.

5.1. Universo, población y muestra

El *universo* de esta investigación está constituido por 439 unidades educativas, entendiéndose por tales a la concreción de un servicio educativo en una localización -sede o anexo- de un establecimiento, que en nivel de Educación Superior son ISFDyT e ISFD, dependientes de la DPES¹⁰ y de la DGCyE¹¹, en la provincia de Buenos Aires. (Ver Anexo N°9)

La *población* específica se compone de los 11 (Once) ISFDyT e ISFD que pertenecen a la Región Educativa 10 de la provincia de Buenos Aires, los cuales representan un conjunto significativo en términos de las políticas de inclusión digital y su implementación en el Interior bonaerense.

De esta *población*, siguiendo las propuestas metodológicas de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista (2010), se selecciona una *muestra*, en este caso de 1 (Uno) ISFDyT del Interior de la provincia, fundamentando su elección en tres criterios:

1. Trayectoria histórica, ya que fue fundado en 1957, siendo uno de los primeros institutos de la región.
2. Participación a en políticas de inclusión digital, como su integración a la Red Nacional Virtual del INFoD.
3. Representatividad geográfica, al localizarse en el Interior de la provincia.

Los participantes de la muestra incluyen a 10 docentes, que representan el 10,75% del total de los 93 docentes del Instituto. Los entrevistados abarcan diversas áreas disciplinares, perteneciendo a los profesorados de Educación Especial, Historia, Geografía, Lengua y Literatura, y Matemática, lo que enriquece la comprensión de la configuración de las prácticas de enseñanza en entornos virtuales. Además, se cuenta con la participación de una autoridad institucional, quien también ejerce como docente, aportando tanto una perspectiva pedagógica como organizativa y de gestión institucional en el marco de las políticas de inclusión digital y las dinámicas específicas del ISFDyT seleccionado.

¹⁰ Dirección Provincial de Educación Superior

¹¹ Dirección General de Cultura y Educación

5.2 Estrategia de recolección de información

La estrategia de recolección de datos en esta investigación se diseñó con un enfoque flexible, orientado a relevar la complejidad de las prácticas de enseñanza en modalidad virtual durante el período 2020-2024. Las entrevistas semiestructuradas constituyen la técnica principal, ya que permiten indagar en profundidad las percepciones, experiencias y desafíos de los docentes y directivo en su transición hacia los entornos virtuales. Según Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista (2010), la flexibilidad inherente a las entrevistas semiestructuradas facilita la adaptación de las preguntas en función de las respuestas obtenidas, enriqueciendo así la indagación y permitiendo explorar a fondo los temas emergentes. En este caso, la posibilidad de profundizar durante las entrevistas favorece una comprensión más específica de la configuración de las prácticas de enseñanza, analizar las dinámicas particulares del instituto e identificar los retos y oportunidades que plantea la enseñanza en modalidad virtual en este contexto específico, ISFDyT del Interior de Buenos Aires.

Se realizan 10 entrevistas en profundidad, lo que equivale al 10,75% del total de los 93 docentes de los Profesorados de Educación Especial, Historia, Geografía, Lengua y Literatura, y Matemática. Entre los entrevistados, se incluye una autoridad del Instituto que también ejerce como docente en los Profesorados de Historia y Geografía. Las 10 entrevistas se llevaron a cabo bajo el criterio de saturación de la información, es decir, cuando los datos comenzaron a repetirse y dejaron de aportar elementos nuevos al objeto de estudio, siguiendo los aportes de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista (2010). (Ver anexo N°5).

5.3 Técnicas de análisis de datos

Dado que este estudio de caso busca una comprensión profunda y contextualizada en lugar de generalizar los resultados, se emplearán varias técnicas de análisis cualitativo para estructurar y dar sentido a los datos recolectados. Uno de ellos es el *análisis temático profundo* será una de las técnicas para identificar y analizar temas recurrentes en cada entrevista, enfocándose en cómo los temas reflejan las particularidades del contexto del Instituto en cuestión. En segundo lugar, el estudio de *patrones emergentes*, el cual permite identificar tendencias en el caso. Tal como sostiene Piovani (2011), el análisis de patrones

emergentes es fundamental para captar la dinámica compleja de los contextos educativos, ya que permite reconocer tanto similitudes como singularidades en las prácticas estudiadas. En tercer lugar, las *narrativas de casos* también serán desarrolladas, son descripciones detalladas de las experiencias de los actores en sus contextos específicos. Según Davini (2008), este tipo de narrativa permite captar la complejidad y riqueza de cada situación, brindando una comprensión que enfatiza las particularidades del caso. En cuarto lugar, *una triangulación de datos*, para alcanzar la validez de los hallazgos mediante el cruce de información de múltiples fuentes, tales como entrevistas, observaciones y documentos. Este método, como señalan Denzin (1970) y Yin (2003), mejora la credibilidad de los resultados al garantizar que los datos sean consistentes a través de diferentes técnicas y fuentes, aportando una visión más completa de las prácticas de enseñanza virtual en el ISFDyT. En quinto lugar, se realiza un *análisis de contradicciones internas* para explorar las tensiones y conflictos que puedan surgir en la implementación de políticas o prácticas. Según Toledo (2008), analizar estas contradicciones es fundamental en la investigación cualitativa, ya que revela dinámicas complejas y potencialmente conflictivas dentro del contexto estudiado. En sexto lugar, el *proceso de codificación* permitirá estructurar y organizar los datos de manera sistemática, facilitando la identificación de categorías y temas relevantes dentro de cada caso. Este procedimiento, como afirman Zemelman (1992) y Araya-Castillo (2015), es esencial para un análisis detallado y profundo que respalde la comprensión de los fenómenos estudiados.

Cuadro de integración: objeto de estudio, preguntas, dimensiones, objetivos, unidad de análisis, instrumentos de recolección y técnicas de análisis

Objeto de estudio		
La configuración de las prácticas de enseñanza de modalidad virtual en un ISFDyT del Interior de la provincia de Buenos Aires, período 2020-2024		
Pregunta central		
¿Cómo se configuran las prácticas de enseñanza en modalidad virtual en un ISFDyT del Interior de la provincia de Buenos Aires, en el período 2020-2024?		
Objetivo general		
Caracterizar la configuración de las prácticas de enseñanza de modalidad virtual en un ISFDyT del Interior de la provincia de Buenos Aires, en el período 2020-2024.		
Dimensiones		
Dimensión Didáctica	Dimensión Tecnológica	Dimensión Política
1° Pregunta específica	2° Pregunta específica	3° Pregunta específica
¿Cómo se desarrolla la dimensión didáctica en las prácticas de enseñanza de modalidad virtual en	¿Cuál es la incidencia de la dimensión tecnológica en las prácticas de enseñanza mediadas por entornos	¿Cómo es la puesta en acto de la dimensión política de la inclusión

un ISFDyT, en el período 2020-2024?	virtuales en un ISFDyT, en el período 2020-2024?	digital en un ISFDyT, en el período 2020-2024?
Objetivos		
1° Objetivo específico	2° Objetivo específico	3° Objetivo específico
Describir la dimensión didáctica en la modalidad de enseñanza virtual en un ISFDyT del Interior de la provincia de Buenos Aires, en el período 2020-2024.	Explorar la incidencia de la dimensión tecnológica en las prácticas de enseñanza mediadas por entornos virtuales en un ISFDyT del Interior de la provincia de Buenos Aires, en el período 2020-2024.	Caracterizar la puesta en acto de la dimensión política de la inclusión digital en un ISFDyT del Interior de la provincia de Buenos Aires, en el período 2020-2024.
Universo, población y muestra		
• Universo: 439 ISFDyT/ SFD provincia de Buenos Aires, DGCyE. • Población¹²: 11 (Once) ISFDyT/ISFD ubicados en el Interior de la provincia de Buenos Aires, específicamente aquellos que han implementado políticas de inclusión digital y pertenecen a la Región Educativa 10. • Muestra: 1 (Uno) ISFDyT seleccionado como caso de estudio de la Región 10 en el Interior de la provincia de Buenos Aires. • Criterios de selección: - Relevancia histórica: Fundado en 1957, uno de los primeros institutos de la región. - Implementación de políticas de inclusión digital: Es parte de la Red Nacional Virtual de INFoD. - Localización geográfica: Representativo del contexto del Interior bonaerense		
Unidad de análisis: datos		
Un ISFDyT fundado en 1957. Localizado en Región 10, Interior de provincia de Buenos Aires, Argentina El Instituto es parte de la Red Nacional Virtual de INFoD. Período analizado: 2020-2024. 10 docentes entrevistados (10,75% del total: 93 docentes). Áreas: Educación Especial, Historia, Geografía, Lengua y Literatura, Matemática. 1 autoridad del Instituto entrevistada en el estudio.		
Instrumentos de recolección		
Dimensión Didáctica	Dimensión Tecnológica	Dimensión Política
Entrevistas semiestructuradas: Adaptadas a respuestas obtenidas, basadas en saturación informativa.	Entrevistas semiestructuradas: Adaptadas a respuestas obtenidas, basadas en saturación informativa.	Entrevistas semiestructuradas: Adaptadas a respuestas obtenidas, basadas en saturación informativa.
Observaciones: Registro de dinámicas pedagógicas, organizativas en el entorno virtual.	Observaciones: Registro de dinámicas tecnológicas y organizativas en el entorno virtual.	Análisis documental: Revisión de políticas educativas,
Análisis documental: Programas o Proyectos de cátedra	Análisis documental: programas o proyectos de cátedra.	Análisis de documentos institucionales: Proyecto Institucional (PI)
Técnicas de análisis		

¹² Población: fuente de consulta. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Dirección de Información y Estadística. Subsecretaría de Planeamiento. Nómina de Unidades de Servicio (Establecimientos sedes, anexos y extensiones) con matrícula y secciones por Modalidad y Nivel - Todos los Sectores - Total Provincia: Relevamiento Inicial 2024: <https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-planeamiento/informacion-y-estadistica/informacion-y-estadistica/nomina-de>

Análisis temático profundo: Identificación de temas recurrentes relacionados con las dimensión didáctica.	Análisis temático profundo: Identificación de temas recurrentes relacionados con las dimensión tecnológica.	Análisis temático profundo: Identificación de temas recurrentes relacionados con las dimensión política.
Estudio de patrones emergentes: Identificación de tendencias y singularidades vinculadas a desafíos pedagógicos.	Estudio de patrones emergentes: Identificación de tendencias y singularidades vinculadas a desafíos tecnológicos	Estudio de patrones emergentes: Identificación de tendencias y singularidades vinculadas a desafíos inherente a la dimensión política institucional en relación a la inclusión digital
Triangulación de datos: Cruce de entrevistas, observaciones y documentos para validar las dinámicas pedagógicas,	Triangulación de datos: Cruce de entrevistas, observaciones y documentos para validar las dinámicas tecnológicas.	Triangulación de datos: Cruce de entrevistas, observaciones y documentos para validar las dinámicas políticas.
Análisis de contradicciones internas: Exploración de tensiones entre las políticas de inclusión digital y prácticas docentes.	Análisis de contradicciones internas: Exploración de tensiones entre las políticas de inclusión digital, implementación tecnológica.	Análisis de contradicciones internas: Exploración de tensiones entre las políticas de inclusión digital, implementación tecnológica y prácticas docentes.
Codificación: Organización sistemática de datos según categorías de análisis de la dimensión didáctica,	Codificación: Organización sistemática de datos según categorías de análisis de la dimensión tecnológica	Codificación: Organización sistemática de datos según categorías de análisis de la dimensión política.

Cuadro de elaboración propia

5. 4 Datos geográficos de la ciudad de Mercedes

El caso seleccionado se sitúa en la ciudad de Mercedes, en la provincia de Buenos Aires, Argentina, a 158,9 km de La Plata, la capital provincial. Esta ciudad se encuentra a orillas del río Luján, a 100 km al oeste de la ciudad de Buenos Aires. El partido de Mercedes limita al norte con San Andrés de Giles, al este con Luján, al sur con Navarro y al oeste con Suipacha. En 2022, la ciudad contaba con una población total de 72.980 habitantes, con una densidad poblacional de 69,5 hab./km².



Fuente: GoogleMaps 2024

Población estimada al 1 de julio de cada año calendario por sexo, según partido del Interior de la Provincia de Buenos Aires. Años 2010-2025

Partido	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Mercedes	63.759	64.184	64.607	65.025	65.437	65.844	66.245	66.640	67.030	67.415	67.793	68.165	68.532	68.895	69.252	69.603

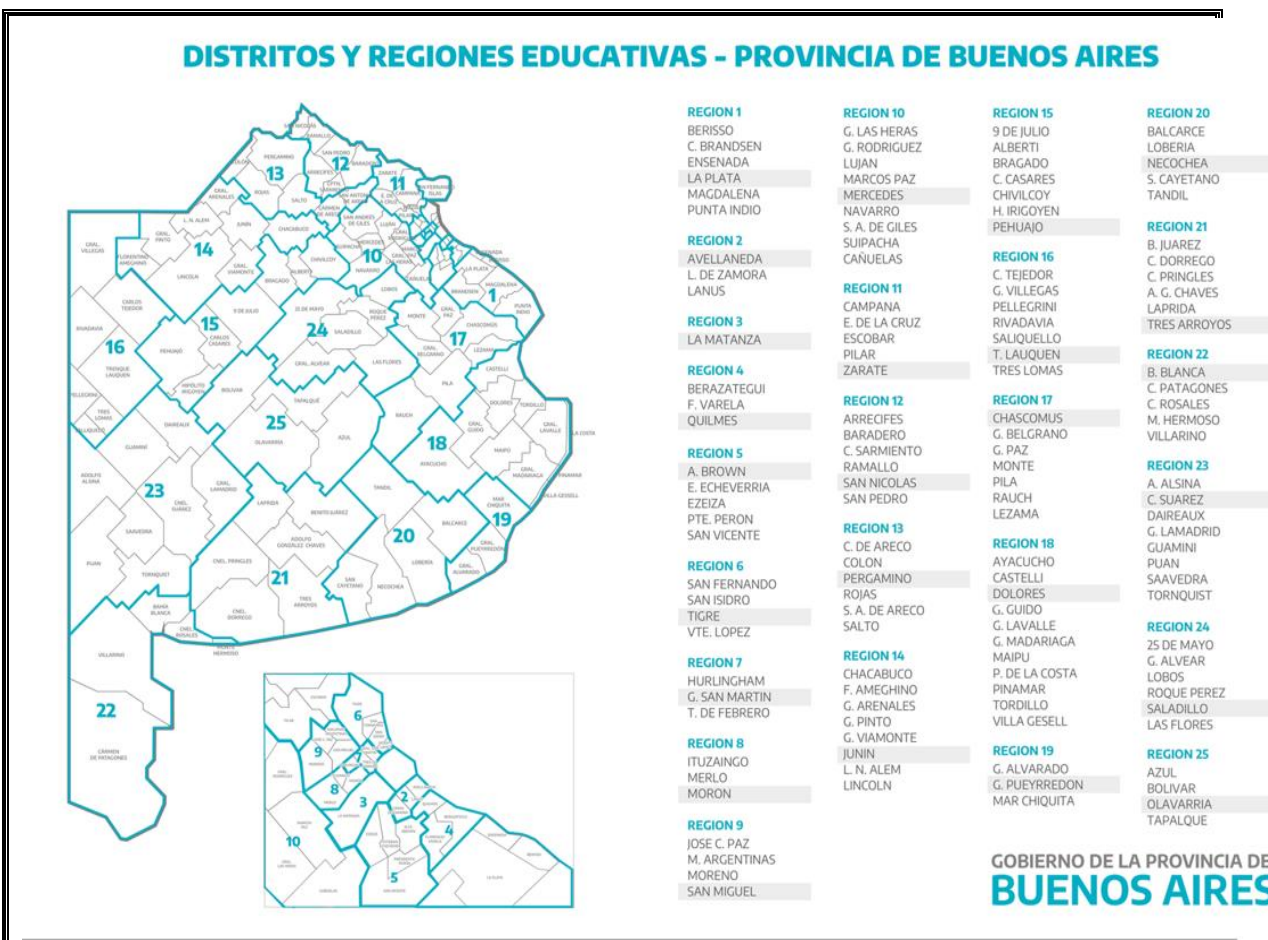
Fuente: INDEC-DPE de la Provincia de Buenos Aires. Proyecciones elaboradas en base a resultados del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

https://www.google.com/search?q=INDEC+QUE+ES+EL+INTERIOR+DE+LA+PROV+DEBS+AS&og=INDEC+QUE+ES+EL+INTERIOR+DE+LA+PROV+DEBS+AS&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIJCAEQIRgKGKABMgkIAhAhGAoYoAHS_AQg3NDI0ajBqN6gCCLACAQ&sourceid=chrome&ie=UTF-8

5.5. Información de la región 10 y mapa escolar del distrito

La ciudad de Mercedes es cabecera de región educativa 10, compuesta por los siguientes distritos: Navarro, General Las Heras, Marcos Paz, Cañuelas, General Rodríguez, Luján, Suipacha y San Andrés de Giles.

Estudio de caso: La configuración de las prácticas de enseñanza de modalidad virtual, en un ISFDyT del Interior de la provincia de Buenos Aires, en el período 2020-2024

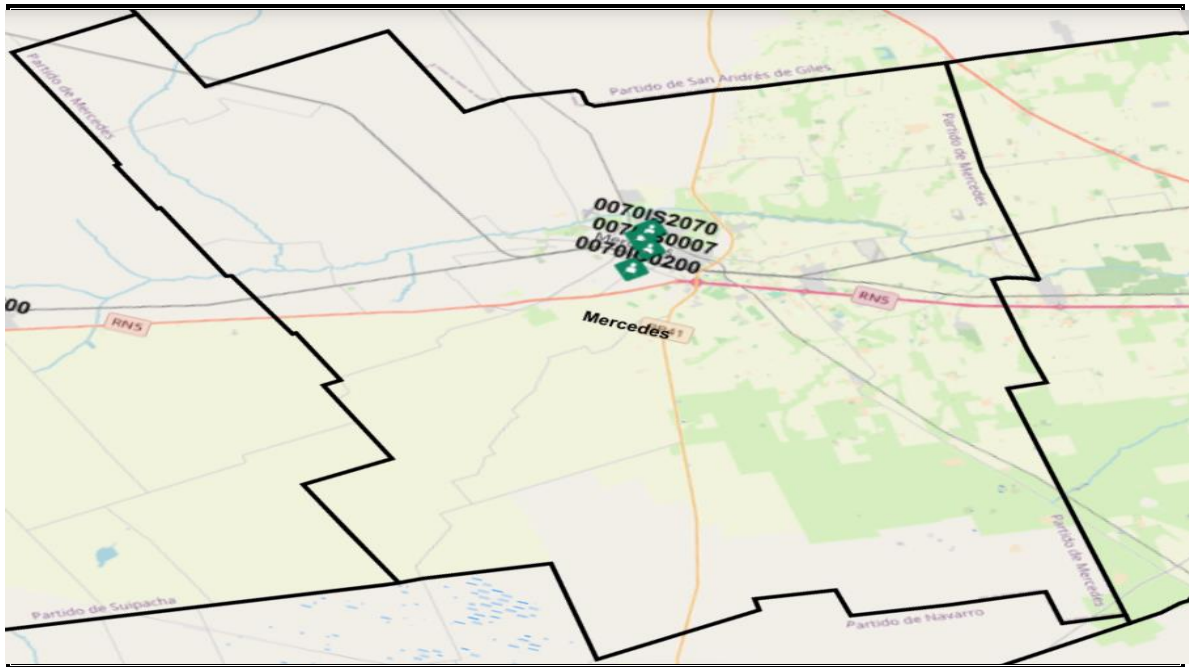


<https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-planeamiento/informacion-y-estadistica/informacion-y-estadistica/series>

Fuente de consulta: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Dirección de Información y Estadística. Subsecretaría de Planeamiento. Nómina de Unidades de Servicio (Establecimientos sedes, anexos y extensiones) con matrícula y secciones por Modalidad y Nivel - Todos los Sectores - Total

Provincia: Relevamiento Inicial 2024: <https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-planeamiento/informacion-y-estadistica/informacion-y-estadistica/nomina-de>

Estudio de caso: La configuración de las prácticas de enseñanza de modalidad virtual, en un ISFDyT del Interior de la provincia de Buenos Aires, en el período 2020-2024



Mapa escolar del distrito de Mercedes (070): ISFDyT Nivel de Educación Superior de Gestión Estatal
<https://mapaescolar.abc.gob.ar/mapaescolar/>

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

6.1 Descripción de la configuración de la dimensión didáctica en la modalidad de enseñanza virtual en un ISFDyT, período 2020-2024

¿Cómo se desarrolla la dimensión didáctica en las prácticas de enseñanza de modalidad virtual en un ISFDyT, en el período 2020-2024?

6.2. Exploración de la dimensión tecnológica en las prácticas de enseñanza mediadas por entornos virtuales en un ISFDyT, período 2020-2024

¿Cuál es la incidencia de la dimensión tecnológica en las prácticas de enseñanza mediadas por entornos virtuales en un ISFDyT, en el período 2020-2024?

6.3. Caracterización la puesta en acto de la dimensión política de la inclusión digital en los ISFDyT, período 2020-2024

¿Cómo es la puesta en acto de la dimensión política de la inclusión digital en un ISFDyT, en el período 2020-2024?

6. Resultados y discusión

6.1 La Mesa de Hermes y la alquimia didáctica: Configuración de la dimensión didáctica en la enseñanza virtual

La configuración de la dimensión didáctica en la modalidad de enseñanza virtual, en esta investigación, se relaciona con la metáfora de la *Mesa de Hermes* (Ver Anexo N°10), que simboliza un espacio de transformación y articulación de saberes, prácticas y herramientas, tal como describe Eliade (1956). Esa mesa, asociada a Hermes Trismegisto, mediador en la mitología griega, representa en esta investigación al *aula virtual*, un espacio donde convergen elementos tecnológicos, pedagógicos y culturales, promoviendo la mediación didáctica.

Explorar esa *Mesa de Hermes contemporánea*, como metáfora de la configuración didáctica en la virtualidad en un ISFDyT, requiere un análisis profundo de la incorporación masiva de tecnologías digitales y plataformas en la Educación Superior, para desentrañar sus dinámicas internas y comprender *qué ocurrió, qué cambió*, en las prácticas de enseñanza en la transición de la presencialidad a la virtualidad.

Un término recurrente, tanto para los autores, que componen el marco teórico/conceptual, como para los docentes entrevistados, es la noción de *adaptación* de las prácticas de enseñanza durante la transición de la presencialidad a la virtualidad. Este término merece ser puesto en cuestión: *¿qué significa realmente?*, dado que no se trató únicamente de *adaptarse* a los entornos virtuales, sino que, en muchos casos, hubo una verdadera *transformación*. La mediación tecnológica en la enseñanza no es pasiva; es un proceso activo que modifica las relaciones pedagógicas, las prácticas de enseñanza y las experiencias de aprendizaje, como lo señalan Barberá y Badía (2005)

En este sentido la configuración de las prácticas de enseñanza, desde la metáfora de la *Mesa de Hermes contemporánea*, también se entiende como un proceso dinámico en el que los docentes integran elementos tecnológicos, pedagógicos y contextuales para diseñar y desarrollar sus prácticas de enseñanza; por lo tanto, el aula virtual al igual que esa *Mesa* puede ser un entorno de *transmutación/transformación*. Esta idea se vincula con lo planteado por Camilloni (2012), Teriggi (2006), Davini, (2008), Feldman, (2010) y Ricco Molano (2020) quienes destacan que la intencionalidad didáctica, entendida como la planificación

reflexiva de estrategias pedagógicas, resulta central para generar aprendizajes significativos. Asimismo, se complementa con los aportes de Litwin (1997), quien señala el rol del docente como mediador que, frente a las limitaciones inherentes a la virtualidad las convierte en oportunidades pedagógicas.

6.1.1 Cómo se configura la dimensión didáctica de la enseñanza virtual en el ISFDyT

Frente al interrogante *cómo se configura la dimensión didáctica de la enseñanza virtual en el ISFDyT* se evidencia la existencia de distintos formatos a través de plataformas u otros recursos digitales, mencionados por los docentes entrevistados. Al igual que un alquimista, los docentes E1, E3, E5, E10 seleccionan herramientas digitales que se ajustan a las necesidades de los estudiantes, evidenciando así la intencionalidad didáctica descripta por Camilloni (2012).

E1: El docente básicamente tiene que manejar ofimática (...). 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 podés 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 campus por el celular y bajen archivos y puedan contestar una autoevaluación desde el celular.

E3: Comenzó hace tiempo, desde que encontré app que conjugan verbos. La usé como herramientas. A partir de ella, incorporé no sólo las oficiales (INFoD, que actualmente la tengo en desuso), sino otro tipo de apps que me permitieron hacer tareas más relacionadas con el arte (editores de videos, grabadoras de podcast, edición de imágenes con IA, todas ellas usadas en el CFPP IV y en el Seminario de Literatura y otros lenguajes artísticos.

E5: Por un lado, están las clases presenciales (...) 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. (...) 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. (...) Además, en ese mismo lugar, agrego la bibliografía complementaria. (...) 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, fijate 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.

E10: En la enseñanza mediada por la virtualidad en los Institutos de Formación Docente, integro las TIC de diversas maneras para potenciar los procesos de enseñanza y del aprendizaje. Utilizo la plataforma educativa virtual del INFoD como entorno de gestión del aprendizaje, que permite centralizar recursos y actividades, fomentar la interacción y el seguimiento personalizado de los estudiantes. También empleo herramientas de videoconferencia (como Zoom o Meet) para clases sincrónicas, donde promuevo la participación activa mediante el uso de chats, encuestas en vivo y pizarras colaborativas.

Para actividades asincrónicas, recorro a foros de discusión, blogs y wikis, lo que facilita el debate y la construcción colaborativa del conocimiento. También implemento recursos multimedia, como videos interactivos y presentaciones dinámicas, para diversificar los formatos de los contenidos y hacerlos más accesibles y atractivos. Todo esto se acompaña de la implementación de evaluaciones formativas mediante cuestionarios en línea, ejercicios interactivos y la creación de portafolios digitales, lo que permite una evaluación continua y reflexiva. Estoy convencida de que la integración de las TIC no solo transforma las prácticas de enseñanza, sino que también prepara a los futuros docentes.

Estos formatos, además, combinan aulas presenciales con virtuales, impulsados tanto por las autoridades institucionales como por la iniciativa de docentes interesados en mejorar la calidad de su trabajo en un mundo cada vez más digital.

Se observa el EVEA de cada uno de los docentes entrevistados. (Ver anexo N°7). Y, el programa o proyecto de cátedra correspondiente de los mismos, además de su relación con el Diseño Curricular del Profesorado. Se identifica que los docentes E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9 y E10 incluyen el uso de EVEA de la plataforma virtual del INFoD, como sitio institucional. Enfatizan diversas funciones y usos. Todos utilizan la mensajería para comunicarse oficialmente con los estudiantes, envían noticias, recepcionan trabajos prácticos y evaluaciones a través de dicho entorno. Pero, se observan diferencias en la organización de la clase virtual en el EVEA, por ejemplo:

El docente E2: tiene un aula virtual en plataforma del INFoD, no usa foros y avisos, nio hay comunicación a través de mensajes o retroalimentación, tampoco organización ni publicación de clases virtuales. En su programa o Proyecto de cátedra dicen que usar entornos virtuales sin especificar cuáles. Durante la entrevista la docente refiere que utiliza docs. Google, cuestiones que se desarrollan en la pág. 77 de esta investigación, ejemplo:

- 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-hhr1ekfoys17nuy>
- Proyecto MATEMÁTICA
https://docs.google.com/document/d/1E9Exh6dVRmw2XMXluYfX79mg7eSMIgdSW-5x_gJGkw/edit?tab=t.0#heading=h.gjdgx5

E3: refiere en la entrevista que usaba el EVEA de la plataforma del INFoD durante la pandemia, pero en la transición hacia la presencialidad sólo la usa con fines específicos para mensajería, entrega y

devolución de trabajos prácticos, publicación de materiales de lectura. En su programa o proyecto de cátedra menciona el uso de las nuevas tecnologías como recursos complementarios de la enseñanza y de la evaluación.

E4 y E5: Tienen un EVEA en la plataforma del INFoD publican materiales en carpetas con títulos claros. Se observa un uso de foros y avisos. Comunicación constante a través de mensajes o retroalimentación. Usan recursos audiovisuales, enlaces externos, documentos de apoyo. Tareas asignadas con plazos, retroalimentación detallada. Esa estructura está mencionada en el programa o proyecto de cátedra, donde, además hace un desarrollo de la evaluación vinculada a las TIC.

E1, E6, E7: No se observa uso pedagógico de sus aulas virtuales, aunque la institución les ha habilitado un EVEA por Materia. Durante la entrevista refieren que usan entornos virtuales, pero no el EVEA de la plataforma del INFoD. En sus programas o proyectos de cátedra incluyen que usan herramientas TIC sin otro desarrollo.

E8 y E9: se observan materiales publicados en carpetas, títulos claros, estructura básica. Y, uso de foros y avisos. Comunicación constante a través de mensajes o retroalimentación. No obstante, refieren en la entrevista que están priorizando el uso de Doc. google por considerarla más práctico para la enseñanza, plantean problemas, publican enlaces con la bibliografía y sitios de consulta. Además, resuelven por allí de modo colaborativo trabajos prácticos, a los que pueden monitorear y brindar orientaciones de modo más práctico. Esta decisión también está referida en sus proyectos de cátedra.

E10: en el EVEA del INFoD se observa que el docente publica materiales subidos en carpetas, títulos claros, estructura por niveles. Se observa un uso de foros y avisos. Comunicación constante a través de mensajes o retroalimentación. Recursos audiovisuales, enlaces externos y documentos de apoyo. Este tipo de intervenciones están incluidos en la dimensión didáctica de su programa o proyecto de cátedra.

No obstante, estas prácticas suelen basarse en una experiencia empírica que, según Osorio (2009), carece de reflexiones profundas. La mayoría de los docentes entrevistados manifiestan que organizan sus materiales de manera jerárquica y secuencial. Gros Salvat, Begoña (2000, 2005, 2018):

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 (...) Digamos que más allá de que pueda haber videos, audios, hay una secuencialidad que está escrita en plano.

E10: Para actividades asincrónicas, recorro a foros de discusión, blogs y wikis, lo que facilita el debate y la construcción colaborativa del conocimiento. También implemento recursos multimedia,

como videos interactivos y presentaciones dinámicas, para diversificar los formatos de los contenidos y hacerlos más accesibles y atractivos

Los testimonios de los docentes E1 y E10 muestran la importancia que le dan a la organización y la claridad en la enseñanza virtual, que son aspectos también destacados por Funes (2021), quien identificó en el IFDC de San Luis la necesidad de estructuras organizativas claras para facilitar el aprendizaje en entornos digitales a través de la integración de videos, cuestionarios, presentaciones y foros. Estas estructuras organizativas son similares a la propuesta de Litwin (2005) sobre configuraciones didácticas, donde los recursos digitales son utilizados para mediar la construcción del conocimiento. Por otro lado, también, Osuna Acedo (2007) resalta que los entornos virtuales requieren formatos dinámicos y accesibles que combinen medios visuales, auditivos y textuales, una característica evidente en las prácticas de E3, E7 y E10.

E3 La usé como herramientas. A partir de ella, incorporé no sólo las oficiales (INFoD, que actualmente la tengo en desuso), sino otro tipo de apps que me permitieron hacer tareas más relacionadas con el arte (editores de videos, grabadoras de podcast, edición de imágenes con IA, todas ellas usadas en el CFPP IV y en el Seminario de Literatura y otros lenguajes artísticos

E7: Bueno vos subís ahí los chicos te pueden compartir ahí, no tenés necesidad de poner el WhatsApp así que todo lo que sea tipo mural está buenísimo y después del Google Sites también, la verdad que yo lo uso bastante. Después (...) uso evernote, (...), yo me armo como mi biblioteca donde pongo todas las cosas que entiendo que me pueden llegar a servir en algún momento y ahí me lo dejo por materias (...) Después, capcut filmora para la producción de medio audiovisual lo uso bastante.

E10: Utilizo la plataforma educativa virtual del INFoD como entorno de gestión del aprendizaje, que permite centralizar recursos y actividades, fomentar la interacción y el seguimiento personalizado de los estudiantes. También empleo herramientas de videoconferencia (como Zoom o Meet) para clases sincrónicas, donde promuevo la participación activa mediante el uso de chats, encuestas en vivo y pizarras colaborativas. Para actividades asincrónicas, recurro a foros de discusión, blogs y wikis, lo que facilita el debate y la construcción colaborativa del conocimiento. También, implemento recursos multimedia, como videos interactivos y presentaciones dinámicas, para diversificar los formatos de los contenidos y hacerlos más accesibles y atractivos. Además, aprovecho aplicaciones y programas específicos de la enseñanza. Todo esto se acompaña de la implementación de evaluaciones formativas mediante cuestionarios en línea, ejercicios interactivos y la creación de portafolios digitales, lo que permite una evaluación continua y reflexiva.

Otros entrevistados, como E3 y E5, consideran que la enseñanza virtual enriquece la presencialidad al ofrecer e integrar recursos ampliatorios y flexibilidad.

E3: La experiencia en la enseñanza virtual es una herramienta muy eficaz, que, bien llevada a cabo, ayuda y fortalece la enseñanza presencial, ya que permite no sólo la habilitación de recursos, sino también el apoyo comunicativo de forma asincrónica y no sólo al momento específico de la clase. (...) 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 (...), así como el libre acceso a ese contenido en cualquier momento.

E5: 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. (...) Por ejemplo, en el instituto hay pizarras digitales, aunque no sé si realmente se están usando. (...) 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.

Los testimonios anteriores coinciden con los aportes de Esteves Ivanissevich (2022), Funes (2021) Tonay y Villagrán (2021) y Viñas (2021) quienes señalan que los entornos virtuales son complementos valiosos, especialmente para estudiantes que enfrentan barreras de tiempo y espacio.

Otro aspecto que resulta un hallazgo a destacar es que, mientras algunos docentes optan por utilizar la plataforma institucional, Campus Virtual del INFoD, otros deciden abandonarla al descubrir herramientas alternativas ofrecidas por la plataforma Google u otras opciones. Mientras que los docentes E5 y E10 continúan utilizando la plataforma del INFoD y destacan la utilidad de plataformas; otros, como E7, optan por herramientas alternativas como Wakelet o Google Sites.

E5: 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.

E10: Lo que más valoro de la transición de lo presencial a lo virtual es la democratización del acceso a los Profesorados y al Instituto. También, la reorganización de la enseñanza en la que la plataforma

virtual del INFoD nos permite almacenar todo: Programas, clases con diversas herramientas: foros, wikis, portafolios, sitios entre los que más uso. Estoy convencido de que mis clases se fortalecieron gracias a la intensificación y profundización de la enseñanza en el contexto de la enseñanza mediada por la virtualidad. Creo y apuesto a la enseñanza virtual por sobre la presencial.

E7; Además, hay dos herramientas que, aunque no son aulas digitales propiamente dichas, me han sacado de muchos apuros, especialmente cuando surgían problemas con la gestión de las aulas, como cuando los estudiantes no estaban inscriptos a tiempo en el aula del INFoD. Una de las herramientas que me ha sido muy útil, y que sigo utilizando hoy en día, es Padlet, que es bastante conocida. Este año, descubrí otra herramienta que se llama Wakelet, la cual me encanta porque, a diferencia de Padlet, que te limita a tres murales a menos que pagues, con Wakelet puedes crear tantos murales como quieras. Además, es muy útil porque los estudiantes también pueden subir y compartir cosas en el mural, lo que me parece excelente para fomentar la participación. Wakelet es gratuito y ofrece muchas opciones, aunque quizás no sea tan visualmente atractivo como Padlet, pero sigue siendo una herramienta muy práctica.

En relación al testimonio del docente E7 que utiliza como herramienta Padlet, la misma se caracteriza por ser una herramienta visual e interactiva que permite crear murales digitales donde los estudiantes y docentes pueden publicar ideas, enlaces, imágenes, videos o documentos. Su interfaz facilita la organización de contenido en un espacio compartido, actividades colaborativas en tiempo real, como debates, lluvias de ideas, o la construcción conjunta de líneas de tiempo o mapas conceptuales. Además, Padlet promueve la creatividad, ya que cada participante puede contribuir con su propio estilo; sin embargo, no está diseñado para estructurar cursos completos ni gestionar evaluaciones formales, por lo que su uso complementa a plataformas como Moodle o Google Classroom. Mientras que Wakelet es una herramienta que permite a los usuarios recopilar, organizar y compartir recursos en colecciones por tema, proyectos de investigación, portafolios o compilaciones de materiales de estudio. Los estudiantes y docentes pueden incluir enlaces, videos, imágenes, documentos y notas en un formato estético y ordenado. Si bien con Wakelet se puede conectar diversos tipos de contenido en un solo espacio, facilitando la creación de narrativas digitales. Sin embargo, al igual que Padlet, su enfoque no está en la gestión integral del proceso educativo, sino en ser un apoyo para presentar y organizar información de manera atractiva y accesible. De esta manera, WhatsApp, Padlet, Wakelet y Evernote tienen aplicaciones específicas, si bien no reemplazan a las plataformas virtuales diseñadas para la gestión integral de la enseñanza, estas herramientas aportan soluciones que potencian la interacción, la

organización y la presentación de información en el entorno educativo. (Espiro, Asinsten y Asinsten, op. cit)

Estas diferencias en la elección de plataformas o el uso de herramientas digitales que las reemplacen a esas plataformas, reflejan tensiones que pueden estar influidas tanto por las competencias digitales como por las políticas institucionales o la falta de familiaridad en el uso y la función pedagógica de dichas plataformas, tal como lo señalan Sánchez-Pujalte et al. (2021) y Marqués (2001). Esta problemática también fue mencionada específicamente por el docente entrevistado E9.

E9: Actualmente no estoy usando el aula virtual porque no la habilitaron, pero además porque considero que su capacidad no es esencial para lo que necesito ahora.

Otros posicionamientos en relación al uso de la plataforma y de las aulas virtuales, son señalados por E10, quien describe un enfoque intensivo en la mediación digital, que además incluye evaluaciones asincrónicas y sincrónicas, en contraste con otro docente, E4, quien utiliza la virtualidad especialmente como un repositorio de materiales.

E10: Por ende, en esta combinación de estructura modular por cada unidad del programa, actividades sincrónicas y presenciales, además de las asincrónicas, recursos interactivos, evaluación continua y acompañamiento personalizado permite crear un entorno de aprendizaje muy positivo en las aulas virtuales de la plataforma del INFoD.

E4: Bien, actualmente la forma de integrarla es como un complemento a las clases presenciales no tienen en sí una autonomía ni una importancia destacada. Cumplen un rol de complemento donde se sube la bibliografía. Y se dan apoyos. Por ejemplo, a través de videos ampliatorios o este o se refuerza lo que se trabajó en clase con algún otro material para básicamente para ampliar, ¿no? Entonces esta la verdad es que el uso actualmente es reducido.

Esos contrastes dan cuenta de las desigualdades en la apropiación tecnológica, señaladas por Dussel (2015) y por Prieto Castillo, (2012), quienes enfatizan la necesidad de combinar habilidades prácticas con una comprensión crítica del entorno digital. Estos desarrollos de propuestas de enseñanza híbrida, que incluyen virtualidad y presencialidad, aulas virtuales o herramientas digitales en combinaciones de diversos tipos no son parte de un proceso idílico, muchos docentes se resisten a realizar trabajos que consideran no remunerados.

En relación a lo anterior, las percepciones sobre la virtualidad varían significativamente. Esto plantea la necesidad de explorar los nuevos ajustes que surgen en el

rol del docente como mediador, alejándonos de posicionamientos y visiones tecnofóbicas¹³ o tecnofílicas¹⁴. Y, reflexionar sobre cómo se posiciona el docente frente a la enseñanza mediada por la virtualidad, *¿se desentiende? O ¿incluye las TIC, la tecnología digital, las plataformas, entre otros? ¿Cómo lo hace? ¿cómo resuelve la paradoja de estar todos conectados, pero están con las pantallas apagadas?* Esto invita a seguir reflexionando sobre cómo los docentes pueden resignificar su rol en estos escenarios, transformando las limitaciones en oportunidades para generar aprendizajes significativos (Litwin, op. cit)

Volviendo a las contradicciones, mientras que el docente E10 valora como transformadora y democratizadora, E4 resalta la discontinuidad en su implementación tras la pandemia. Estas tensiones se alinean con los hallazgos de Krichesky et al. (2021), quienes identificaron que la virtualidad forzada generó tanto posturas innovadoras como resistencias.

E10: Estaba convencida de que la plataforma iba a permitir que muchos más pudieran acceder al Instituto, a la FDI y al Nivel de Educación Superior. Mi experiencia ha sido transformadora, hubo un antes y un después con el descubrimiento de la enseñanza virtual y de la integración de las TIC, cuestión que se profundizó en Pandemia cuando además descubrí la enseñanza sincrónica con el uso de Google Meet, Zoom y otros. (...) Lo que más valoro de la transición de los presencial a lo virtual es la democratización del acceso a los Profesorados y al Instituto. También, la reorganización de la enseñanza en la que la plataforma virtual del INFoD nos permite almacenar todo: Programas, clases con diversas herramientas: foros, wikis, portafolios, sitios entre los que más uso. Estoy convencido de que mis clases se fortalecieron gracias a la intensificación y profundización de la enseñanza en el contexto de la enseñanza mediada por la virtualidad. Creo y apuesto a la enseñanza virtual por sobre la presencial.

E4: La experiencia, diría yo, ha sido positiva y motivadora tanto para los estudiantes como para los profesores. Para los estudiantes, implicó un gran alivio, ya que la posibilidad de trabajar desde sus casas y no tener que asistir a clases presenciales les simplificó mucho la vida. Esto les dio más tiempo para leer y preparar mejor sus trabajos, permitiéndoles estar más alineados con los nuevos desafíos. Así que, en general, considero que la experiencia ha sido muy positiva. (...) Sin embargo, también debo decir que ha sido un poco inestable, ya que no ha mantenido la misma importancia en todos los

¹³ La tecnofobia (de griego τέχνη - technē, "arte, habilidad, oficio" y φόβος - phobos, "miedo") o tecnoparanoia es el miedo o aversión hacia las nuevas tecnologías o dispositivos complejos, especialmente ordenadores, es decir, la tecnofobia es el rechazo a las nuevas tecnologías. Zailah-Bernal y González Durán (2023-2024) Ver en <https://www.redalyc.org/journal/6078/607877254011/html/>

¹⁴ La tecnofilia: Predisposición que supone una necesidad acentuada en el uso de tecnologías y una cierta dependencia en relación a las mismas. Zailah-Bernal y GonzálezDurán, (2023-2024)

momentos. De hecho, después de la pandemia, se nos pidió que no hiciéramos nada virtual, lo que provocó un corte en las prácticas de la virtualidad que no hemos retomado. En mi caso, reconozco que actualmente no estoy utilizando la plataforma y desconozco si sigue en uso, ya que no es un tema de conversación frecuente entre los colegas.

Según Litwin (2005), las configuraciones didácticas en la virtualidad requieren adaptarse a las demandas del entorno digital y a los contextos socioculturales de los estudiantes. Este enfoque es evidente en las prácticas del docente E7, quien utiliza herramientas como Jamboard y Padlet para fomentar la participación, y en el docente E10, quien organiza módulos secuenciales en el aula virtual de la plataforma del INFoD, alineándose con la noción de Camilloni (2012) de que la enseñanza es una práctica plurideterminada. No obstante, y parafraseando a Prieto Castillo (2012), es necesario tener cierta vigilancia didáctica en relación a algunas propuestas de enseñanza en modalidad virtual, las que a veces pueden reproducir malas prácticas de enseñanza de la presencialidad, aunque se adornen con el atractivo de animaciones vistosas de multimedia.

E7. En algunas ocasiones, también utilizo pizarras digitales, como la de Google o Jamboard. Después de la exposición, les pido a los estudiantes que dejen sus ideas o que resuman en tres conceptos lo más relevante. Esto me sirve para ver cómo procesaron el contenido, tanto como parte de la conclusión como para socializarlo.

E10: Cada módulo/unidad incluye una combinación de lecturas, videos, actividades interactivas y foros de discusión. Esta estructura permite a los estudiantes avanzar de manera progresiva y organizada. (...) En la actualidad, como volvimos a la presencialidad y las carreras de los Profesorados son presenciales, no uso tanto las videoconferencias. Aunque reconozco que muchas veces los estudiantes no pueden asistir a clases por enfermedad, problemas económicos que no les permiten pagar el transporte o por otros inconvenientes, entonces estando en clase presencial armo un Meet y le envío a los ausentes el enlace para que puedan conectarse y no pierden la misma. El uso de recursos interactivos, uso diversos recursos multimedia, como presentaciones interactivas, videos educativos y documentos colaborativos, para hacer los contenidos más dinámicos y accesibles. Estos recursos también fomentan la participación. (...) Realizo una evaluación continua con evaluaciones formativas y sumativas, incluyendo trabajos prácticos presenciales y/o domiciliarios, individuales, por pareja pedagógica o grupales con tareas y proyectos en relación a contenidos de la Materia y en articulación con la Práctica Docente. Utilizo rúbricas detalladas para proporcionar retroalimentación personalizada, lo que fomenta la autoevaluación, autonomía y la mejora de la enseñanza y de los aprendizajes (...) Organizo espacios de reflexión y colaboración a través de un trabajo colaborativo mediante el uso de foros y actividades grupales, donde los estudiantes pueden compartir sus ideas y debatir en torno a los temas planteados. A modo de ejemplo, uso mucho la sección

de actividades que te da la opción individual, por pareja o grupal del aula virtual del INFoD. Estos espacios permiten el intercambio de experiencias que usé mucho más en Pandemia, reconozco que este año casi no los usé porque los realicé en la presencialidad.

Nuevamente, en relación al uso de herramientas digitales en lugar de plataformas o campus virtuales, se puede observar que cada herramienta tiene características específicas que determinan su funcionalidad en el aula virtual. Por un lado, las plataformas virtuales, como Moodle, INFoD entre otras, están diseñadas con un propósito educativo formal. Tienen un entorno estructurado donde los docentes pueden organizar los contenidos en módulos o unidades temáticas, facilitando la secuenciación de actividades y recursos. Además, integran diversas herramientas que permiten el desarrollo de foros de discusión, la realización de evaluaciones en línea, la entrega de trabajos y el seguimiento del progreso de los estudiantes. Una de sus principales ventajas es que permiten registrar y evaluar la participación de los alumnos, brindando información detallada sobre su desempeño académico, según los aportes de Espiro, Asinsten y Asinsten (2012). Por otro lado, WhatsApp, aunque no fue concebido como una herramienta educativa, ha ganado popularidad en contextos de enseñanza por su facilidad de uso y accesibilidad. Su principal fortaleza radica en la comunicación inmediata y en la posibilidad de formar grupos de intercambio rápido de información. Sin embargo, su uso puede volverse limitado cuando se necesita organizar contenidos de manera sistemática o realizar evaluaciones, ya que carece de herramientas específicas para estas funciones. Y, en relación a Google Drive, si bien es una herramienta accesible para el almacenamiento y la colaboración en documentos, su uso es valioso en trabajos grupales, donde los estudiantes pueden editar archivos en tiempo real, compartir recursos y acceder a materiales desde cualquier dispositivo con conexión a internet. Aunque no ofrece las funcionalidades pedagógicas completas de una plataforma virtual, complementa su uso al facilitar la creación y gestión de materiales de estudio. También, Google Sites es una herramienta que complementa las plataformas virtuales y otros recursos digitales al ofrecer un espacio creativo y colaborativo para la organización y presentación de contenidos. Si bien es una herramienta que puede facilitar proyectos específicos en Educación Superior, su funcionalidad es limitada para gestionar procesos pedagógicos completos. Otro caso es el uso de Evernote, es una herramienta diseñada para la toma de notas y la gestión de información personal. En el ámbito educativo permite la toma de apuntes, desarrollo de

esquemas o registro de ideas importantes. Su capacidad de sincronización entre dispositivos y su función de búsqueda lo convierten en un recurso muy elegido para la planificación y el seguimiento de actividades. A diferencia de Padlet y Wakelet, Evernote está más orientado al uso individual, aunque permite la colaboración limitada en proyectos compartidos. Por esto, funciona como un soporte para la organización personal de tareas y materiales, pero no como un espacio interactivo para el trabajo en grupo y mucho menos cumple la función organizadora de un aula virtual en una plataforma o campus virtual, en los términos de Espiro, Asinsten y Asinsten (op. cit).

Por otro lado, los problemas de conectividad y las desigualdades tecnológicas mencionados por los docentes E2 y E6 ponen en evidencia la brecha digital señalada por Esteves Ivanissevich (2022) y Román (2020). Estas dificultades no solo subrayan la importancia de repensar las prácticas de enseñanza en contextos virtuales, sino que también muestran la urgencia de implementar políticas inclusivas que garanticen un acceso equitativo a las tecnologías, favoreciendo así una educación más justa y accesible. Lugo e Ithurburu, (2019)

E2: (...) 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.

E6: Me he encontrado con problemas tecnológicos básicos, como no saber copiar y pegar, algo que considero esencial. Vivimos en la era de la tecnología, todo el mundo tiene un teléfono en la mano y parece que hacen de todo, pero luego te encuentras con que no pueden ingresar a ciertas cuentas. (...) En otros casos, no tienen ese recurso material, entonces intentan hacerlo desde el celular, y ahí es donde aparecen todas estas dificultades, lo que podríamos llamar 'analfabetismo digital' en cuestiones básicas que uno asume que todos manejan, pero no es así.

En este sentido, se sabe que las prácticas de enseñanza deben renovarse, especialmente en el ámbito de la Educación Superior (Espiro, Asinsten y Asinsten, 2012), Lion, (2019, 2020) Litwin, E (1997, 2005). Maggio, M. (2018, 2020). Los testimonios de E5 y E10 ilustran cómo el uso de estrategias flexibles e innovadoras puede potenciar la enseñanza virtual, en sintonía con las propuestas de Barberá, Badía y Dussel (2018). La capacidad de transformar estas prácticas según las particularidades del contexto surge como un factor central para la consolidación de modelos educativos híbridos:

E5: 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.

E10: Para adaptar los contenidos a estudiantes con diferentes niveles de acceso y habilidades tecnológicas uso diversas estrategias en lo posible de diseño universal para asegurar la inclusión y el aprendizaje de todos con opciones en lo posible de múltiples de acceso. Ofrezco los materiales de estudio en diferentes formatos, como Documentos descargables PDF, Word que pueden consultarse sin conexión, además de videos, audios o presentaciones interactivas para aquellos que tienen acceso a Internet estable. Esto permite que los estudiantes con dificultades de conectividad puedan acceder a los contenidos sin depender de estar en línea.

6.1.2 Desafíos iniciales en la educación virtual: FD y acceso a recursos

Las prácticas docentes en la enseñanza virtual en el ISFDyT revelan una diversidad de enfoques y experiencias que permiten comprender cómo se organizan las configuraciones didácticas en los entornos virtuales. Otro de los temas recurrentes entre los entrevistados es la falta de formación específica para enseñar en entornos virtuales. Muchos docentes, como E2, E4, E5, E6 y E9, dicen que su experiencia en la virtualidad fue mayormente autodidacta. Mientras algunos describen el proceso como *caótico* o como *aprender a los golpes* durante la pandemia, otros señalan que lograron adaptarse gracias al apoyo de colegas o recursos disponibles en línea. Esta carencia inicial evidencia una deuda pendiente en la preparación docente para afrontar los retos de la educación digital (Dussel, 2018). Esto subraya la necesidad de capacitaciones que no solo aborden el manejo de herramientas tecnológicas, sino que también promuevan el diseño de prácticas pedagógicas transformadoras en EVEA.

E4 recuerda: Al principio de la pandemia, cuando de un día para el otro tuvimos que empezar a usar la plataforma, yo no sabía cómo hacerlo. Algunos colegas me ayudaron un poco, y eso fue muy útil en ese momento. Luego fui descubriendo más por mi cuenta, con la ayuda de tutoriales o profesores administradores de la plataforma del INFoD. No es que hubo capacitaciones específicas; creo que sí las hubo en algún momento, pero enseñaban lo mismo que ya había aprendido por mi cuenta.

Por su parte, el docente E5 describe su proceso de aprendizaje como arduo y auto dirigido:

E5: Lo primero que empezamos a usar fue la plataforma de la institución, que me llevó tiempo explorar. Tuve que dedicar horas a recorrerla y descubrir todas las opciones que ofrecía.

El docente E6 califica la transición inicial como un desafío desbordante: "Fue caótico, como si estuviéramos dando manotazos de ahogado." Y, E9 destaca que esta falta de formación no solo afectó su desempeño, sino que también le planteó desafíos éticos como docente:

E9: Intenté trabajar con herramientas de la virtualidad porque, al estar a cargo de Práctica Docente, no quería trasladar mis propias deficiencias a los futuros docentes. En ese momento no imaginábamos lo que viviríamos con la pandemia. Siempre vi la virtualidad como un complemento para el trabajo en clase. (...) Con el tiempo, notamos la necesidad de sistematizar ese trabajo para evitar la pérdida de información de un año a otro.

De este modo, los entrevistados señalan una tensión entre la improvisación y la necesidad de profesionalización en el uso de tecnologías digitales. Prieto Castillo (2012) sostiene que "ni la creatividad ni la imaginación crecen en las superficiales arenas de la improvisación". Este planteo reconoce la importancia de incorporar capacitaciones continuas y prácticas, como sugieren Tornay y Villagrán (2020), para garantizar una preparación especializada en los entornos virtuales. En sintonía con lo dicho, el docente E5 señala la necesidad de formación más enfocada en la práctica:

E5: "Estaría bueno que los docentes tuviéramos más capacitación práctica, no tanta teoría. Algo real y útil para nuestras clases. Creo que esto tiene mucho que ver con lo generacional. Yo no soy nativa digital, pero me apasioné, quise aprender y dediqué mucho tiempo. Repetí las cosas cientos de veces hasta que salieron bien. Todos los años cambio mis presentaciones; nunca uso las mismas de hace tres años. Siempre las mejoro y pruebo diferentes enfoques."

Finalmente, el docente E2 menciona cómo fue adquiriendo conocimiento de forma paralela a sus responsabilidades institucionales:

E2: Desconocía la plataforma del INFoD, pero con los nuevos planes de estudio de los profesorado de Historia y Geografía participé como referente en una capacitación. Terminados los encuentros, nos enviaron materiales y acceso a otra plataforma. Ahí encontré todos los recursos necesarios.

Otro hallazgo fue identificar que el uso inicial masivo del EVEA institucional en la plataforma del INFoD está siendo reemplazado por herramientas digitales alternativas (Google Drive, Padlet, Google Site, Wakelet o WhatsApp), según lo expresado por los docentes E2, E7, E8 y E9. Esa decisión está relacionada con factores, antes mencionados,

como la preferencia porque la percepción del EVEA institucional del INFoD, según refieren los entrevistados, es poco intuitivo y se torna complejo organizar las clases allí o la insuficiente capacitación para aprovechar su potencial. Al respecto especialista como Casablanca (2018) y Gros y Silva (2018), al igual que Espiro, Asinsten y Asinsten (2012) destacan que estas plataformas no solo centralizan la gestión de contenidos, sino que también ofrecen herramientas para la interacción, el seguimiento del aprendizaje y la evaluación formativa. Ignorar estas ventajas implica desaprovechar oportunidades fundamentales para la configuración de las prácticas de enseñanza en entornos virtuales.

Esta situación subraya la necesidad de repensar la formación y el acompañamiento docente para un uso efectivo de los EVEA en ISFDyT, Educación Superior, promoviendo que estas plataformas no sean vistas como un recurso secundario, sino como el eje articulador/organizador/centralizador de la enseñanza virtual; como lo plantean Espiro. Asinsten y Asinsten (2012) y Maggio (2018, 2020). En la educación virtual coexisten múltiples prácticas con importantes diferencias, pero el aula virtual debe priorizar las buenas prácticas de enseñanza y el uso estratégico de las tecnologías disponibles para potenciar los procesos de enseñanza y del aprendizaje. Este enfoque resalta la centralidad de la actividad del estudiante y el valor del trabajo colectivo. En este marco, la gestión de la enseñanza en entornos virtuales requiere de herramientas tecnológicas que medien no solo la comunicación, sino también la distribución de materiales digitales y la interacción entre docentes y estudiantes. Estas plataformas, actúan como organizadores y centralizadores del proceso formativo. En el caso de Moodle, por ejemplo, la estructura de la clase o los bloques temáticos organiza los materiales y recursos, evitando prácticas dispersas, como los enlaces que generan búsquedas innecesarias y poco productivas, según los autores, (Espiró, Asinsten y Asinsten, 2012), Lion, (2019, 2020) Litwin, E (1997, 2005). Manso, M, Pérez, P, Libedinsky, M, Light. D y Garzón, M (2011)

6.1.3 EVEA, entre el uso limitado y la innovación

A pesar de las limitaciones, antes mencionadas, varios docentes han encontrado en la virtualidad un espacio para la innovación. Relatan cómo diseñaron actividades creativas, como la elaboración de blogs, diccionarios conceptuales o videos producidos por los propios

estudiantes. Estas experiencias no solo enriquecen la enseñanza, sino que también motivan a los estudiantes al permitirles explorar y construir conocimiento. En relación a ello, los docentes E2, E7, E9, por ejemplo, relatan cómo las herramientas colaborativas han transformado sus clases, dando lugar a un aprendizaje más dinámico y participativo. Estas experiencias destacan el potencial de la tecnología para generar entornos educativos.

E2: La docente comparte enlaces sobre el diseño de actividades realizadas con los estudiantes:

- Proyecto acto escolar con herramientas IA:
<https://docs.google.com/document/d/1LqcsyTLAaz5kcc5GGzU54jRg2WFFcvCOxeugkFC9fJI/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-hhr1ekfoys17nuy>
- Proyecto MATEMÁTICA
https://docs.google.com/document/d/1E9Exh6dVRmw2XMXxluYfX79mg7eSMIgdSW-5x_gJGkw/edit?tab=t.0#heading=h.gjdgxs

E7: (...) Las aulas después los sitios esos de murales. Siempre me sacan de apuro, porque si hay por ejemplo un taller o algo que no es que tenés un aula asignada. Bueno vos subís ahí los chicos te pueden compartir ahí, no tenés necesidad de poner el WhatsApp así que todo lo que sea tipo, mural está buenísimo. y después del Google Sites también, la verdad que yo lo uso bastante. Después (...) uso Evernote, que es una aplicación para ir para digamos, yo me armo como mi biblioteca donde pongo todas las cosas que entiendo que me pueden llegar a servir en algún momento y ahí me lo digo por materias y ahí lo tengo y que eso podés guardar cosas descargarlas también. Después, (...) Capcut filmora yo para la producción para medio audiovisual lo uso bastante.

E9: El desafío fue hacer algo más interactivo, no reemplazar el Zoom por el aula virtual, sino combinar ambas herramientas. Digo 'hicimos' porque justo coincidió que algunos estudiantes que estaban cursando el profesorado nos pidieron hacer sus prácticas docentes. Entonces, tuvimos un aula con tres docentes. Pedimos que los habilitaran como tales, de modo que primero observaron, luego ellos mismos dictaron una unidad, y yo finalicé la última antes de salir de licencia. Durante ese tiempo, trabajamos con herramientas como Padlet y Thinglink. El Thinglink ya lo habíamos utilizado antes en la presencialidad. Recuerdo que lo usábamos (...) permitiendo poner una imagen satelital como fondo del estudio de caso que queríamos trabajar. Los estudiantes colgaban la información relevante directamente sobre la imagen, pero no todo lo que encontraban, sino solo lo más significativo. Articulábamos información periodística, videos, testimonios, y fotografías. Luego, el Padlet se popularizó, y también lo utilizamos. Por ejemplo, trabajamos con nubes de palabras: aquellas que se repiten más se visualizan en un tamaño mayor. Esto lo empleamos bastante, y las chicas que estaban haciendo sus prácticas lo usaron para la evaluación de su unidad. En esa unidad, trabajaron el estudio

de caso de la industria de la ropa y cómo se organiza el mundo en torno a la comercialización, las condiciones de trabajo, la subcontratación y la deslocalización. A partir de la nube de palabras, los estudiantes pudieron ver qué conceptos fueron los más importantes. Otro tema que vimos, esta vez con los estudiantes de Historia, fue el de los mapas de trenes. Ahí encontramos una vacancia: no hay muchos mapas interactivos sobre trenes, y muchos de los que existen son mapas antiguos. Intentamos recuperar esa información como archivo visual. Con el Zoom podíamos hacer que esos mapas fueran más accesibles, pero a veces la calidad no lo permitía. Sin embargo, encontramos algunos blogs y videos donde la gente compartía imágenes de vías abandonadas, lo que nos permitió redescubrir esos espacios. A partir de ahí, discutimos sobre la funcionalidad de los trenes y cómo organizan el territorio.

Estas experiencias que integran la plataforma y el aula virtual con otras herramientas digitales reflejan cómo la creatividad y el posicionamiento de los docentes pueden superar las barreras y limitaciones propias de la virtualidad. Los relatos de los docentes E2, E7 y E9 demuestran que la integración estratégica de herramientas tecnológicas, como Padlet, Thinglink o Google Sites fomentan un aprendizaje más dinámico y colaborativo. Estos ejemplos evidencian que, cuando las TIC son utilizadas de manera intencionada y pedagógicamente reflexiva, es posible transformar los entornos educativos en espacios más inclusivos, innovadores y significativos, alineándose con las demandas de una educación contemporánea que enfrenta los desafíos de un mundo digitalizado. Tal como lo subraya Rodríguez Zidan y Grilli Silva (2019), la formación docente en competencias digitales no es solo una necesidad, sino una oportunidad para reconfigurar los procesos educativos hacia horizontes más equitativos y participativos.

6.1.4 Tensiones entre virtualidad y presencialidad en el ISFDyT y la Educación Superior

La virtualidad es percibida como un complemento de la presencialidad, según los docentes entrevistados. Para algunos de esos docentes el entorno virtual no sustituye la enseñanza presencial, sino que la enriquece y amplía, integrándose como un recurso adicional para la enseñanza y el aprendizaje. Relatan cómo las plataformas virtuales les permiten ampliar o reforzar lo trabajado en clase. El docente E3, por ejemplo, describe cómo utiliza la virtualidad para facilitar el acceso a materiales y promover actividades creativas, mientras que el docente E5 destaca que los recursos virtuales permiten a los estudiantes revisar y profundizar los contenidos cuando lo necesitan. Esta visión híbrida de la enseñanza se ha consolidado, entre los entrevistados, especialmente para quienes trabajan con estudiantes que enfrentan

limitaciones de tiempo, transporte o conectividad. En esos relatos se manifiesta que la combinación de ambas modalidades no solo es posible, sino deseable.

Sin embargo, con el regreso a la presencialidad, algunos docentes expresan que las prácticas virtuales han perdido protagonismo. Los docentes E4 y E9 señalan que las plataformas virtuales, que habían sido fundamentales durante la pandemia, ahora se usan menos, lo que genera una sensación de discontinuidad. Esto plantea un desafío para las instituciones:

E2: Y yo te digo aula virtual que 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, 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 (Diseño Curricular, Plan de Estudio del Profesorado) 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.

E4: Bien, actualmente la forma de integrarla es como un complemento a las clases presenciales no tienen en sí una autonomía ni una importancia destacada. Cumplen un rol de complemento donde se publica la bibliografía. Y se dan apoyos. Por ejemplo, a través de videos ampliatorios (...) se refuerza lo que se trabajó en clase con algún otro material para básicamente para ampliar, ¿no? Entonces esta la verdad es que el uso actualmente es reducido.

E9: Actualmente no estoy usando el aula virtual porque no la habilitaron.

6.1.5 El rol docente en la virtualidad entre nuevas perspectivas

En el contexto de la enseñanza virtual, el rol del docente, al igual que el trabajo del alquimista en la Mesa de Hermes, requiere una reconfiguración para responder tanto a las demandas de un entorno digital como a las expectativas y prácticas de los estudiantes actuales. (Litwin, 1997) Pero, se observa paradójicamente que si bien los diez docentes entrevistados cuentan con una sólida formación en educación y tecnología —reflejada en títulos como Licenciaturas, Profesorados y Postítulos— y en experiencia en la docencia, especialmente en la incorporación de TIC impulsada por las necesidades pedagógicas de la pandemia, esto no se refleja en la utilización del entorno EVEA institucional. Por ejemplo, los docentes E2 y E7, ambos especialistas y responsables de la asignatura Cultura Digital, a pesar de haber recibido un aula virtual institucional en la plataforma del INFoD, no la han

utilizado hasta la fecha. Más allá de la formación y experiencia en TIC en estos docentes no garantizan el uso pedagógico de los EVEA. Tal como señalan Gros y Silva (2018), la integración de TIC en la docencia no puede limitarse al manejo técnico de herramientas; requiere una formación específica en el diseño y la mediación pedagógica de los EVEA, así como un compromiso con su uso continuo en la práctica educativa.

El uso de tecnologías digitales en la educación superior implica un proceso de transformación en las prácticas de enseñanza, donde los educadores no solo adoptan herramientas, sino que también reconfiguran sus enfoques pedagógicos en los EVEA. En esta línea, Casablancas (2017) sostiene que el concepto de enseñanza en la virtualidad resignifica el rol del docente, quien deja de ser un simple transmisor de contenidos para convertirse en un facilitador de experiencias de aprendizaje interdependientes y colaborativas. Este cambio de paradigma invita a reflexionar sobre las tensiones y desafíos que enfrentan los docentes en la implementación de EVEA. Así lo reflejan los casos de los docentes entrevistados, como E5 y E10, quienes diseñan espacios virtuales en la plataforma del INFoD, orientado a las características de sus asignaturas, favoreciendo la reflexión crítica y la colaboración entre los estudiantes. Estos entornos se convierten, como lo describe Dussel (2018), en espacios pedagógicos intencionados y orientados a fines pedagógicos. (ver Anexo N°7).

En las aulas virtuales de los docentes E5, E9, E8 y E10, los docentes fomentan debates, generan diálogos y ofrecen retroalimentación constante, asumiendo un rol mediador que impulsa a los estudiantes a participar activamente en su aprendizaje. Tal como plantea Casablancas (2017), estos docentes no imponen el conocimiento, sino que lo guían, promoviendo una interdependencia que enriquece el proceso formativo. Este enfoque resalta la creatividad y la capacidad reflexiva de los docentes para transformar las limitaciones tecnológicas en oportunidades pedagógicas, como lo expresa el docente E10:

E10: Estoy convencida de que la integración de las TIC no solo transforma las prácticas de enseñanza, sino que también prepara a los futuros docentes para que desarrollen competencias digitales esenciales y las repliquen en los niveles educativos para los que se están formando.

Este testimonio subraya cómo la tecnología no solo actúa como medio de innovación pedagógica, sino también como herramienta para formar educadores capaces de enfrentar un futuro digitalizado.

6.1.6 Una didáctica alquimista en la enseñanza virtual en un ISFDyT

Los docentes entrevistados en este estudio pueden ser pensados como *alquimistas didácticos* que, en un laboratorio pedagógico, transforman recursos limitados en prácticas innovadoras de enseñanza virtual. Al igual que los antiguos alquimistas que buscaban convertir metales en oro, estos educadores enfrentan carencias como la falta de dispositivos y problemas de conectividad, y las transforman en oportunidades para enriquecer sus prácticas. Narodowski (2019) Por ejemplo, los docentes E2 y E5 han diseñado materiales descargables y recursos accesibles fuera de línea, respondiendo a las barreras tecnológicas que enfrentan los estudiantes. Esta práctica demuestra lo que Fidalgo (2014) describe como una alfabetización digital que permite reconfigurar la educación para adaptarse a contextos diversos. Asimismo, García Canclini (2004) advierte que la globalización tecnológica puede acentuar las desigualdades si no se emplea estratégicamente para promover la equidad.

En este marco, Dussel (2020), Gros y Silva (2018) y Casablancas (2018) coinciden en que la digitalización de la enseñanza exige que los educadores asuman un rol mediador, integrando las TIC de manera crítica y reflexiva. Tal como señala Kincheloe (2008), estos docentes no solo incorporan tecnologías, sino que también cuestionan su uso, posicionándolas como herramientas para construir un proyecto educativo inclusivo y transformador, en línea con las perspectivas de Fullan (2016) y Czerwonogora (2022). Así, los diez docentes entrevistados no son meros usuarios de tecnologías, sino agentes de cambio que, en un contexto de desigualdades, emplean las TIC para superar barreras de acceso y participación, demostrando que la innovación educativa no radica solo en los recursos disponibles, sino en la capacidad de los docentes para resignificarlos pedagógicamente.

De esta manera, en el contexto de esta investigación, los diez docentes entrevistados pueden ser pensados como los *antiguos alquimistas*, no solo trabajan con los materiales que tienen a su disposición (TIC, plataformas, contenidos, entre otros), sino que también consideran las reacciones de esos elementos frente a las condiciones sociales y políticas. En tiempos de desigualdad tecnológica, donde las políticas públicas no siempre aseguran una infraestructura adecuada y los estudiantes enfrentan barreras de acceso, ellos configuran y reconfiguran sus prácticas con propuestas que transitan por un laboratorio pedagógico en el que aún siguen aprendiendo. (Narodowski, 2019).

6.1.7 Observación de la configuración de las prácticas de enseñanza en las aulas virtuales (INFoD)

Las configuraciones de las prácticas de enseñanza de modalidad virtual observadas en las aulas virtuales de los diez docentes entrevistado en el ISFDyT, durante el periodo 2018-2023, revela algunas diferencias y otras similitudes. (Aclaración: Se adjuntan fichas con imágenes de las aulas virtuales de los docentes entrevistados, ver anexo Nro. 7)

Una de las diferencias observada es la modalidad de utilización de la plataforma INFoD, que es el entorno institucional y oficial de enseñanza, entre los docentes entrevistados. Por ejemplo, el docente E2 no utiliza el aula virtual para organizar sus clases, ni durante la pandemia, lo que es particularmente llamativo dado que la asignatura que tiene a cargo es *Educación y nuevas tecnologías*. En este caso, no ha realizado ninguna actividad en la plataforma, más allá de verse la inscripción de los estudiantes y la profesora. Esta falta de uso contrasta con el caso del docente E3, quien emplea activamente la plataforma para estructurar sus clases virtuales, presentando un eje conceptual en cada clase, bibliografía, actividades y foros que permiten la interacción y el debate.

Por otro lado, algunos docentes, como el docente E4, organizan las clases de manera más estructurada, presentando contenidos y proponiendo lecturas y actividades, pero no emplean herramientas de interacción como los foros o la mensajería interna. En comparación, los docentes como E5 y E10 hacen un uso más integrado de la plataforma, integrando tanto los foros como los videos, las fuentes externas de internet y la mensajería interna. Otra diferencia se encuentra en el tipo de recursos que utilizan los docentes, mientras que algunos, como el docente E5, integra videos y otros recursos multimedia en sus clases, otro, como el docente E9, no hacen uso de estos recursos, limitándose a publicar en sus aulas virtuales los materiales de lectura y actividades.

A pesar de estas diferencias, también hay algunas similitudes entre los docentes que utilizan la plataforma. Aquellos que han integrado el uso de la plataforma como E3, E5, E8 y E10 tienden a organizar sus clases de manera estructurada, presentando un eje temático para cada clase, proponiendo actividades y bibliografía. Además, estos docentes utilizan la sección de foros para promover la participación y el debate entre los estudiantes, aunque no todos usan las herramientas disponibles en la plataforma virtual del INFoD, tales como la

mensajería interna o las wikis. En línea con los aportes de Espiro, Asinsten y Asinsten (2012) hacen u uso del EVEA como centralizador de la configuración de la enseñanza.

Otra similitud es que en los casos donde no se utiliza la plataforma, como los docentes E2, E6, y E7, no se observa la configuración de clases o actividades en el entorno virtual, lo que podría sugerir dificultades en la adopción de tecnologías o una falta de formación específica en el uso de herramientas digitales.

Además, el uso de las herramientas interactivas, como los foros y la mensajería, varía. Los docentes que emplean los foros, E5, E8, E9 y E10 según sus referencias durante las entrevistas, buscan crear un ambiente de aprendizaje colaborativo, donde los estudiantes pueden interactuar entre sí y con el docente. En cambio, aquellos docentes entrevistados que no utilizan estas herramientas estarían generando prácticas de enseñanza más unidireccionales, centradas en la transmisión de contenidos y no en la interacción, cuestión que no se relevó en las entrevistas, pero si se visualiza en sus aulas virtuales.

Por otro lado, aunque todos los docentes entrevistados manifiestan utilizar la plataforma virtual del INFoD, se identificó una brecha importante entre aquellos que emplean recursos multimedia y quienes no lo hacen. Los videos, las fuentes de internet y otros materiales complementarios se integran en algunas prácticas de enseñanza en modalidad virtual; sin embargo, su uso no está extendido de manera uniforme entre los docentes entrevistados. De esta manera, se demuestra un abanico diverso de configuraciones en cuanto al uso del entorno virtual, con algunos docentes que han aprovechado todas las herramientas de la plataforma del INFoD y la complementan con otras, y docentes que aún no las integran a sus prácticas de enseñanza por los motivos antes expuestos.

6.2. Exploración de la dimensión tecnológica en las prácticas de enseñanza mediadas por entornos virtuales

6.2.1. La llave digital: abriendo caminos

Los resultados obtenidos muestran cómo la dimensión tecnológica influye en la configuración de las prácticas de enseñanza virtual, no solo como un recurso complementario, sino como un elemento central en la planificación y ejecución de las mismas. Este hallazgo abre un espacio de reflexión sobre la integración de las tecnologías en el ISFDyT, Educación Superior; y, sobre su diversidad y efectividad.

La dimensión tecnológica, representada por herramientas digitales, plataformas y campus virtuales, se presenta en esta investigación como una *llave digital* que puede abrir nuevas posibilidades para configurar prácticas de enseñanza transformadoras en este ISFDyT. No obstante, esta transformación, impulsada y acelerada por la pandemia de COVID-19, pone de relieve tensiones, como el acceso desigual a recursos tecnológicos y las escasas competencias técnicas de algunos docentes. Esta disparidad reafirma las desigualdades identificadas por Martínez-Garcés y Garcés-Fuenmayor (2020), quienes visualizan la necesidad de políticas y estrategias que garanticen una formación equitativa en el uso de tecnologías.

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.

E9: La crítica que hago sobre mi falta de formación en lo virtual traté de resolverla al enseñar.

E10: Sí, necesité aprender nuevas tecnologías y enfoques pedagógicos para mejorar mi enseñanza en línea. Realicé diversos cursos, diplomaturas y actualmente estoy cursando una especialización en enseñanza mediada por la virtualidad en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Mi formación incluye cursos tanto en el INFoD como en diversas universidades. Esta capacitación ha influido profundamente en mis propuestas de enseñanza, especialmente en la reconfiguración didáctica que se implementa para el Nivel de Educación Superior. Un ejemplo claro es la aplicación del modelo de aula invertida. El aula invertida ha reconfigurado mi didáctica en el Nivel de Educación Superior, permitiendo un enfoque más dinámico y participativo, donde los estudiantes asumen un rol más activo y comprometido en su proceso de aprendizaje.

La FDI en el Nivel de Educación Superior constituye un pilar para enfrentar a estas desigualdades, tal como destacan Funes (2021) y Esteves Ivanissevich (2022), quienes subrayan la importancia de desarrollar competencias digitales integrales en la Educación Superior. Un ejemplo de esto se observa en el modelo de aula invertida implementado por el docente E10, quien dice que. *“Gracias a una especialización en la UNQ, ha transformado sus prácticas pedagógicas mediadas por tecnologías”*. De manera similar, las estrategias replicadas por el docente E8, basadas en su formación profesional, ilustran cómo la capacitación docente puede promover innovaciones significativas en la enseñanza.

Esa desigualdad en el acceso y uso de las TIC, según Mattelart (2002), responde a la distribución desigual de la tecnología, que opera como un mecanismo de exclusión. También, Funes (2021) sostiene que estas desigualdades afectan la equidad en el acceso a las tecnologías y dificultan la inclusión efectiva de estudiantes con menores recursos. En sintonía con esos autores Ball (1994) enfatiza que las políticas educativas no se implementan de manera uniforme, sino que se adaptan y reconfiguran según los contextos y los actores involucrados. Estos condicionantes también se reflejan en las percepciones de Chávez et al. (2020), quienes subrayan la urgencia de diseñar estrategias inclusivas que permitan superar las barreras digitales y avanzar hacia una educación más equitativa en la Educación Superior. En particular, los docentes E1 y E10 destacan cómo las limitaciones en conectividad y recursos tecnológicos inciden en los procesos de aprendizaje.

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.

E10: No todos los estudiantes cuentan con dispositivos o conectividad adecuada, lo que genera una brecha digital y afecta la equidad en los aprendizajes.

Los docentes han tenido que adaptarse a las necesidades y limitaciones tecnológicas de sus estudiantes, una adaptación que va más allá de la habilidad técnica para abordar cuestiones de accesibilidad y personalización de las actividades, tal como sugieren Dussel (2015, 2018). y Czerwonogora (2022).

Por otro lado, algunos docentes, como E4, han adoptado un enfoque crítico frente a las narrativas dominantes del capitalismo digital analizando su impacto en los estudiantes y

utilizando actividades didácticas como el análisis de discursos. Esta perspectiva se alinea con la Pedagogía Digital Crítica de Kincheloe (2008) y las ideas de Mattelart (2002), quienes plantean que las TIC son un terreno en disputa, donde es necesario cuestionar su neutralidad y explorar sus dimensiones hegemónicas y antihegemónicas.

E4: Estamos haciendo un análisis crítico del libro Padre rico, padre pobre, que es uno de los Best Sellers recomendados en YouTube y por varios youtubers. Aunque el libro tiene más de 20 años, sigue siendo muy popular y fomenta el capitalismo y el individualismo. Estamos abordando su contenido desde un análisis crítico del discurso, ya que ciertas ideas que plantea, en mi opinión, son problemáticas y merecen ser discutidas críticamente.

Ese cuestionamiento a la neutralidad de la dimensión tecnológica en el ISFDyT permite comprender sus posibilidades, pero también las tensiones y desigualdades que plantean. La pandemia aceleró procesos de digitalización que estaban en proceso, visibilizando cómo la virtualidad implicó transformaciones no solo técnicas, sino también socioemocionales y pedagógicas (Sánchez-Pujalte et al., 2021). También, Castells (2000) y Krüger (2006), desde la perspectiva del paradigma informacional, reconocen que las TIC pueden ser motores de cambio y también amplificadores de desigualdades. En este contexto, es fundamental repensar las políticas educativas, como sugiere Mattelart (2002), para garantizar que las tecnologías no perpetúen las brechas existentes, sino que contribuyan a una educación más equitativa y accesible. A partir de lo planteado, los resultados invitan a reflexionar sobre la dualidad de la dimensión tecnológica: mientras actúa como un *catalizador*¹⁵ de innovación, también plantea *desafíos* que requieren atención para garantizar que su potencial democratizador se materialice en todos los contextos educativos.

Por otro lado, la mayoría de los docentes entrevistados coinciden en la importancia de promover la participación activa y el aprendizaje colaborativo mediante entornos virtuales. A través del uso de herramientas como blogs, wikis y foros, las que permiten trascender las barreras físicas y temporales, construyendo conocimiento de manera colectiva. Esto subraya cómo las TIC facilitan la construcción de una Sociedad Red, como señala Barroso (2013). Ahora, se puede plantear, cómo estas prácticas colaborativas pueden ser sostenidas a largo plazo en la formación de los futuros docentes en el ISFDyT.

¹⁵ Catalizador: acelera y facilita la transformación.

Se evidencian una variedad de usos de herramientas digitales por parte de los docentes, fundamentada en las posibilidades que estas tecnologías ofrecen para diversificar las configuraciones de las prácticas de enseñanza. Sin embargo, existe una diferencia en los niveles de integración tecnológica. Mientras algunos docentes adoptan un enfoque estructurado y planificado, otros hacen un uso más espontáneo, generando contrastes en la implementación. Por ejemplo, aunque docentes como E2, E6 y E7 afirman integrar recursos tecnológicos en su enseñanza, no los incorporan como complementos en el Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA) de la plataforma INFoD, sino que los utilizan de manera externa. Este contraste sugiere la necesidad de analizar qué niveles de planificación e integración resultan más efectivos y cómo se podría apoyar a los docentes para optimizar el uso de las tecnologías en sus prácticas.

Por otro lado, herramientas como Canva, Google Drive, Padlet y la propia plataforma INFoD son consideradas por los entrevistados como recursos adecuados para estructurar contenidos, promover la interacción y facilitar el aprendizaje colaborativo en el EVEA, en sintonía con los aportes de Tornay y Villagrán (2020). Sin embargo, las diferencias en su implementación varían desde enfoques dinámicos e interactivos hasta usos más tradicionales, demostrando de alguna manera cómo incide el contexto institucional y la formación previa de los docentes en el grado de innovación tecnológica. En este sentido, la *llave digital* no solo abre caminos hacia prácticas más inclusivas y colaborativas, sino que también muestra las desigualdades y tensiones que deben abordarse para garantizar una implementación equitativa. Por ejemplo, mientras docentes como E7 y E5 emplean enfoques interactivos, incluyendo presentaciones dinámicas y actividades colaborativas, otros, como E3, se limitan a plataformas tradicionales.

E7: de murales (...) me sacan de apuro si hay por ejemplo un taller o algo que no es que tenés un aula asignada. Bueno vos subís ahí los chicos te pueden compartir ahí, no tenés necesidad de poner el WhatsApp así que todo lo que sea tipo, mural está buenísimo y después del Google Sites también, la verdad que yo lo uso bastante. Después uso Evernote.

E5: Instagram o Tik Tok 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.

E3: Nuestra generación 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. De hecho, en ocasiones, hay estudiantes que prefieren la lectura en papel y no en un PDF, por ejemplo. Otras veces, el almacenamiento de sus dispositivos puede ser un obstáculo, ya que no todos acceden a la misma tecnología.

Herramientas como Canva y plataformas de monitoreo han sido valoradas por dos de los diez docentes entrevistados para captar el interés de los estudiantes y mantener la dirección de las clases virtuales. El docente E5 expresa que *"utiliza Canva porque permite crear recursos visuales y atractivos que mantienen la atención de los estudiantes"*. Según Fullan (2016), los docentes deben ser guías virtuales que promuevan la innovación colaborativa, lo cual se refleja en la capacidad de E5 y E6 para emplear las TIC como un recurso pedagógico, según refieren los dos docentes entrevistados, innovador.

Entre otros de los hallazgos, se observan los testimonios de los docentes que destacan el potencial transformador de las TIC en las prácticas de enseñanza virtuales. Herramientas como las clases grabadas, los portafolios digitales y los foros interinstitucionales (E8, E10) no solo diversificaron las modalidades de enseñanza, sino que también fomentaron la colaboración y la autonomía estudiantil. Estas experiencias reflejan lo señalado por García (2023) y Grise et al. (2022) sobre cómo las TIC pueden enriquecer los procesos educativos, incluso en contextos de hibridación.

E8: 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. (...) 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 audiotextos. 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 Fontanarrosa, lo que permite ofrecer opciones a los estudiantes según el nivel en el que estemos trabajando.

E10: Mi experiencia ha sido transformadora, hubo un antes y un después con el descubrimiento de la enseñanza virtual y de la integración de las TIC, cuestión que se profundizó en Pandemia cuando además descubrí la enseñanza sincrónica con el uso de Google Meet, Zoom y otros. Además de otras herramientas digitales

Estos hallazgos subrayan la necesidad de una reflexión pedagógica institucional y el diseño de políticas de formación que permitan a todos los docentes acceder y aprovechar el potencial de las TIC en este ISFDyT.

Avanzando en este desarrollo, los docentes entrevistados reconocen que la abundancia de recursos tecnológicos, aunque valiosa, puede generar confusión si no se acompaña de una mediación didáctica adecuada. En relación a ello, el docente E8 sostiene la necesidad de seleccionar y organizar los contenidos de manera estratégica, lo que coincide con los aportes de Viñas (2021) y Gros y Silva (2018) sobre la importancia de diseñar espacios formativos que promuevan el aprendizaje significativo. Este enfoque requiere un equilibrio entre la cantidad y la calidad de los recursos, priorizando aquellos que realmente agregan valor al proceso de enseñanza.

E8: 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 (...) 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 (...), o sea, hago todo una mediación 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 (...) entonces me parece que eso es el primer desafío que tuve hacer una adecuada mediación lógica en relación a los recursos uno pone en la plataforma.

En suma, la integración de las TIC en el ISFDyT no es solo un proceso técnico, sino, según aportes de Litwin (2005), político y didáctico. Implica no solo adoptar herramientas digitales, sino repensar el *por qué* y el *para qué*, que orientan a la configuración de las prácticas de enseñanza de modalidad virtual en la FDI, Nivel de Educación Superior. En este sentido, los recursos digitales como la *llave digital* no solo pueden abrir puertas a nuevas posibilidades, sino que invitan a docentes e instituciones a reflexionar críticamente sobre el uso de la tecnología para una educación que sea, a la vez, inclusiva, innovadora y transformadora.

6.3. Caracterización de la puesta en acto de la dimensión política de la inclusión digital

6.3.1 Los guardianes de la inclusión digital: caracterización de la dimensión política en un ISFDyT, período 2020-2024

La caracterización de la dimensión política de la inclusión digital en un ISFDyT del Interior de la provincia de Buenos Aires, durante el período 2020-2024, se encuentra relacionada con el rol de los docentes y directivos, representados en este estudio como *guardianes* de las políticas públicas destinadas a integrar las TIC en los procesos educativos. La metáfora del *guardián*, tomada de la obra de Kafka (*Ante la Ley*, 1914), permite representar cómo estos actores enfrentan tensiones, resistencias, limitaciones y desafíos al interpretar y aplicar estas políticas en contextos particulares.

Dicha caracterización se desarrolló a partir del relevamiento y análisis de las entrevistas realizadas a diez docentes —incluido un directivo—, de la revisión del Proyecto Institucional (PI) (Ver Anexo N° 10), y de los nuevos planes de estudio de los Profesorados de Historia y Geografía (Resoc-2022-3609-GDEBA-DGCyE y Resoc-2022-3608-GDEBA-DGCyE) para la Formación Docente Inicial (FDI), dependiente de la Dirección Provincial de Educación Superior y de la DGCyE, en la provincia de Buenos Aires. (Ver Anexo N° 5 y 6)

Al igual que el *guardián* de Kafka, los docentes de este ISFDyT desempeñan un rol que los coloca en una disyuntiva porque deben mediar entre las políticas educativas y las demandas tecnológicas, al mismo tiempo que enfrentan las condiciones institucionales que frecuentemente restringen sus posibilidades de acción. A partir de ello, su rol no se limita a implementar políticas; sino a reinterpretarlas y adaptarlas para garantizar el acceso a una educación inclusiva y significativa, especialmente en un contexto de transformación digital acelerada.

Los testimonios de los entrevistados revelan tensiones en el proceso de implementación de políticas de inclusión digital en la FDI en el Nivel de Educación Superior. El docente E4 señaló: “*Nos dieron las aulas virtuales, pero no hubo tiempo ni acompañamiento para aprender a usarlas de manera significativa*”. Por su parte, el docente E7 cuestionó: “*¿Cómo pretenden que logremos una inclusión digital efectiva si ni siquiera contamos con internet estable en el instituto?*” El docente E1 agregó: “*La pandemia nos obligó a cambiar, pero el apoyo institucional llegó tarde*”. Voces que manifiestan las brechas en términos de

preparación docente, acceso a infraestructura tecnológica y falta de acompañamiento institucional en la implementación de estas políticas.

Desde la perspectiva de Ball (1993, 1999), estas dificultades son características de procesos que no son lineales ni armónicos en la implementación institucional de las políticas públicas. Esas políticas de inclusión digital, lejos de ser aplicadas de manera uniforme, son reinterpretadas, resistidas o adaptadas según las realidades específicas de cada contexto. En el caso del ISFDyT investigado, las tensiones muestran, lo ya mencionado antes, desigualdades estructurales, limitaciones técnicas y resistencias al cambio.

6.3.2. Transformaciones en las prácticas de enseñanza

A pesar de las tensiones, algunos entrevistados reconocieron los avances generados por estas políticas.

E4 afirma: *El programa Conectar Igualdad y esa pequeña computadora fueron una maravilla, porque ya venían cargadas de recursos*”.

E8, de manera similar, señaló: *Antes de estas políticas de inclusión digital, los institutos funcionaban de una manera determinada. A partir de estas decisiones de política pública, se produjo una transformación.*

E10 complementó: *Antes de estas políticas, el uso de las TIC era complementario y casi inexistente. Con su implementación, las tecnologías digitales pasaron a ser una parte central del proceso de enseñanza.*

Esos testimonios evidencian un cambio en las prácticas docentes. Las TIC, inicialmente vistas como herramientas opcionales, han pasado a ocupar un lugar central en el proceso educativo, especialmente durante la transición a la virtualidad plena en la pandemia. Sin embargo, como indican García (2023) y Dussel (2019), la sostenibilidad de estas transformaciones enfrenta obstáculos como la conectividad deficiente, la falta de formación docente y las limitaciones en la infraestructura tecnológica.

Los hallazgos muestran la importancia de incorporar la cultura digital en los proyectos institucionales. Docentes como E8 y E10 enfatizan que la integración efectiva de las TIC requiere de una planificación estratégica que articule las políticas públicas con los objetivos pedagógicos, como señala Lion (2020). Además, los entornos virtuales ampliaron las configuraciones didácticas, promoviendo la autonomía estudiantil y el aprendizaje colaborativo. E4 destaca: *“Las plataformas nos permitieron superar barreras físicas y temporales, facilitando la construcción colectiva del conocimiento”*. Esto se alinea con las

propuestas de Adell y Castañeda (2012) sobre la potencialidad transformadora de las tecnologías educativas.

6.3.3. Contradicciones entre normativas y prácticas

Un aspecto central en el análisis de las políticas de inclusión digital es la desconexión entre los lineamientos normativos nacionales¹⁶ y provinciales¹⁷ y las prácticas institucionales. Mientras que las normativas sobre enseñanza combinada ofrecen lineamientos claros, por ejemplo: DECRE-2023-317-GDEBA-GPBA¹⁸, estas no siempre logran integrarse en las dinámicas concretas del ISFDyT. Los docentes E7 y E8 señalaron esta falta de articulación entre los niveles macro y micro de las políticas educativas, evidenciando cómo las decisiones políticas no siempre se traducen en acciones concretas en las instituciones.

E7: En mi opinión, estas políticas son fundamentales. Lamentablemente, en la actualidad, este impulso se ha frenado, aunque incluso con los problemas de gestión que hubo en 2012, como el tema de los dispositivos, donde no se aprovechó todo su potencial porque la formación no llegó a tiempo, lo que quedó de esa iniciativa sigue siendo útil. En mi caso, hice varias formaciones del programa Conectar Igualdad, que me sirvieron mucho durante la pandemia.

E8: En el proyecto institucional, sí vi que está incluida la educación digital 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 TIC en Lengua y Matemática. Además, hay otros docentes interesados, así que estaría bueno que ellos lo coordinen.

¹⁶ La Ley Nacional de Educación N° 26.206 y sus modificatorias regula el derecho de enseñar y aprender, a la vez que establece como uno de los fines y objetivos de la política educativa el desarrollo de las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación.

¹⁷ La Ley N° 13.688 y modificatorias –de educación provincial– establece que la Provincia, a través de la Dirección General de Cultura y Educación, tiene la responsabilidad principal e indelegable de proveer, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos/as sus habitantes, asegurando la igualdad, la gratuidad y la justicia social en el ejercicio de este derecho, con la participación del conjunto de la comunidad educativa; Que entre los fines y objetivos de la política educativa provincial se encuentran la de asegurar las condiciones y las prácticas de lectura y escritura y el desarrollo de los conocimientos necesarios para el manejo de las plataformas y los lenguajes por las tecnologías de la información y la comunicación, en todos los ámbitos, niveles y modalidades del sistema educativo provincial.

¹⁸ https://legislativa.senado-ba.gov.ar/Carpeta_Sel_Normativas/20441-textopromulgado.pdf

Por otro lado, las problemáticas de infraestructura y falta de personal han sido identificados como obstáculos frecuentes en la implementación del Programa Conectar Igualdad. A partir de los testimonios de algunos docentes entrevistados, la falta de mantenimiento de equipos y redes, junto con resistencias iniciales, limita la efectividad de las políticas, según los docentes E2 y E6:

E2: en los primeros años de implementación, muchos profesores mostraron resistencia a la inclusión de las tecnologías en sus clases. Este rechazo inicial fue superado en gran parte gracias a la necesidad urgente de adaptarse durante la pandemia, pero algunos docentes”,

E6: han revertido estas prácticas una vez que regresaron a la presencialidad, olvidando lo aprendido.

6.3.4. Tensiones en la puesta en acto

En el análisis de las tensiones en la implementación de políticas públicas, como las de inclusión digital, se hace imprescindible considerar el marco del ciclo de las políticas y la perspectiva de los *guardianes* de Kafka, quienes, según Ball (1993, 1999), representan los actores y barreras intermedias que mediatizan la puesta en práctica de dichas políticas. Estas tensiones no deben ser vistas como fracasos, sino como elementos de los procesos de implementación, que requieren negociaciones y ajustes según el contexto, en este caso, en los ISFDyT del interior de la provincia de Buenos Aires.

Siguiendo esta línea, la resistencia inicial de algunos docentes y los desafíos estructurales muestran la naturaleza no lineal de las políticas, en los términos de Ball (1993), las políticas educativas enfrentan reconfiguraciones entre los niveles macro y micro, influenciadas por los actores involucrados y los contextos. En este caso, las políticas como *Conectar Igualdad* han tenido un impacto positivo según los docentes entrevistados, aunque su sostenibilidad se ve afectada por barreras como la falta de formación adecuada y recursos tecnológicos. El relato del docente E10, quien transformó su práctica pedagógica a través de cursos y posgrados, ilustra cómo los actores pueden resignificar las políticas en sus contextos locales, aportando en su implementación. Esta experiencia resalta la importancia de abordar las dimensiones técnicas, didácticas y políticas, como señalan García (2023) y Dussel (2019), para garantizar una integración significativa de las TIC.

No obstante, la falta de consistencia en las oportunidades de formación para todos los docentes, cuestionada por E7, subraya las desigualdades persistentes, un fenómeno que Ball

(1994) asociaría con la mediación desigual de los *guardianes* que controlan los accesos y las posibilidades de implementación efectiva. Estas tensiones también reflejan lo señalado por Lugo e Ithurburu (2019) y Lion (2020), quienes defienden un enfoque integral que contempla el acceso, la formación y la sostenibilidad para democratizar el conocimiento y promover la equidad educativa.

La conducción institucional también juega un papel importante en este ciclo de políticas. Al respecto, Litwin (1997), sostiene que las transformaciones educativas requieren cambios profundos en las prácticas y los diseños institucionales, más allá de la estructura de la innovación. El docente E10 destaca cómo la voluntad de los equipos directivos para adaptarse a las nuevas realidades educativas resulta determinante para reorganizar el dispositivo institucional en función de las políticas de inclusión digital. Desde la perspectiva de los guardianes de Kafka, la disparidad en la conducción de las instituciones puede interpretarse como un filtro que define quién accede y cómo se aplican las políticas en las instituciones que gestionan/gobiernan. Esto lleva a replantear si las políticas de inclusión digital, al atravesar las reconfiguraciones propias del ciclo de las políticas y las mediaciones contextuales de los actores, pueden reducir las desigualdades sociales o si, por el contrario, contribuyen a perpetuarlas bajo nuevas modalidades, condicionadas por las dinámicas institucionales y las brechas existentes en acceso y formación.

6.3.5. Inclusión digital en el contexto latinoamericano: tensiones históricas

Desde la primera década del siglo XXI, América Latina ha impulsado políticas públicas de inclusión digital, con énfasis en la FDI como eje de democratización del conocimiento (SITEAL, 2019). Estas iniciativas han buscado articular equipamiento, contenidos pedagógicos y capacitación docente, alineadas con la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 en Argentina. Sin embargo, investigaciones como las de Dussel (2014) y Bastos (2010) advierten sobre desajustes en el sistema formador: las TIC han sido integradas tardíamente en los currículos y prácticas, y las acciones de capacitación suelen ser puntuales, sin evaluación ni monitoreo.

Como plantea Dussel (2015), la heterogeneidad de regulaciones e instituciones formadoras constituye un ámbito poco explorado, donde las dinámicas históricas y las

negociaciones institucionales tensionan la implementación de políticas educativas. Esta idea se alinea con la perspectiva de Ball (1993) sobre la puesta en acto de las políticas: un proceso no lineal, caracterizado por compromisos y reconfiguraciones según el contexto institucional.

6.3.6 Brecha digital y justicia social: desafíos pendientes

A pesar de los avances, la brecha digital sigue siendo un desafío central. Como señalan Dussel (2019) y Mattelart (2002), la inclusión digital no puede limitarse al acceso técnico; debe incorporar una reflexión crítica sobre las TIC y su impacto en la construcción de una ciudadanía digital activa y consciente. En este sentido, la implementación adecuada de las políticas depende de su capacidad para reducir desigualdades, promover infraestructuras accesibles y garantizar configuraciones didácticas inclusivas. Frente a ello, se observan posicionamientos diversos: Por ejemplo, docentes como E8 y E10 logran integrar herramientas digitales en proyectos colaborativos y entornos virtuales, alineados con las normativas recientes, como la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 476/24¹⁹. Sin embargo, los docentes E3 y E6 señalan que el uso de dispositivos tecnológicos en las instituciones sigue siendo limitado debido a una desconexión entre las normativas y las prácticas en el Instituto. El docente E7 defendía la importancia de fomentar la alfabetización digital crítica mediante el uso de software libre, mientras que el docente E5 prioriza la necesidad de garantizar conectividad estable antes de adquirir nuevos dispositivos. Estas tensiones muestran lo que Lugo e Ithurburu (2019) denominan "brechas de uso", donde el acceso material a las TIC no garantiza su integración significativa en los procesos educativos.

En relación a lo antes planteado, la figura del guardián de Kafka, que simboliza las barreras para acceder a la ley, encuentra aquí su resonancia, considerando que los docentes y directivo del ISFDyT actúan como mediadores, enfrentando tensiones entre las políticas educativas y las realidades locales. Estos guardianes deben interpretar, adaptar y sostener las iniciativas digitales en un contexto que, aunque desafiante, también ofrece oportunidades

¹⁹ Res Nro. 476/24. Lineamientos curriculares nacionales para la Formación Docente Inicial. Resolución que habilita la creación de profesorados "multidisciplinarios", autoriza dictar hasta la mitad de las horas a distancia y amplía el tiempo de práctica en las escuelas. Se pretende acreditar los más de 1300 institutos de todo el país.

para transformar las prácticas de enseñanza y avanzar hacia una educación más equitativa y conectada. La sostenibilidad de las políticas de inclusión digital requiere no solo recursos materiales, sino también un enfoque integral que contemple la formación docente, la conducción institucional y la reflexión crítica, como argumentan Lugo e Ithurburu (2019), solo así será posible democratizar el conocimiento y construir una sociedad más justa e interconectada.

6.4 Análisis del Proyecto Institucional del ISFDyT

El análisis del Proyecto Institucional (PI) del ISFDyT, en relación con las prácticas de enseñanza mediadas por entornos virtuales, permite identificar una orientación hacia la inclusión de nuevas tecnologías en los procesos educativos. Este enfoque refleja el compromiso de la institución con la formación de docentes capaces de desenvolverse en un contexto educativo cada vez más digitalizado. (Ver Anexo N°9)

6.4.1 Objetivos institucionales

Uno de los objetivos principales del PI es fortalecer el dominio de TIC e integrarlas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y, subraya la importancia de la cultura digital y la enseñanza virtual como competencias esenciales en la formación docente contemporánea. Al promover prácticas pedagógicas que incorporen las TIC, la institución busca preparar a los futuros docentes para enfrentar los desafíos de un entorno educativo transformado por la digitalización. Otro objetivo destacado del PI es mejorar la dotación de recursos pedagógicos, físicos y tecnológicos. La disponibilidad de recursos tecnológicos influye directamente en la calidad de las prácticas educativas y en la capacidad de los docentes para adaptarse a entornos de aprendizaje más flexibles y dinámicos. A través de estos objetivos, el PI del ISFDyT establece un marco que favorece la implementación de prácticas de enseñanza digitales innovadoras.

6.4.2 Proyecto específico en el PI: Curso sobre la organización de la enseñanza en las aulas virtuales del INFoD

En el Proyecto Institucional (PI) se destaca un curso específico titulado *"Organización de la enseñanza en las aulas virtuales del INFoD"*, que evidencia una intención política de la institución para avanzar en la concreción de sus objetivos. Este curso, centrado en capacitar

a los docentes en el uso de las aulas virtuales del INFoD —plataforma oficial y de uso institucional—, es una estrategia para fortalecer la digitalización de la enseñanza. Más allá de responder a las demandas de formación en entornos virtuales, esta iniciativa busca sistematizar las prácticas pedagógicas mediadas por tecnología, evitando la improvisación y garantizando un enfoque planificado. Así, el curso no solo se alinea con los objetivos del PI, sino que también ofrece un ejemplo de cómo la institución organiza acciones para preparar a los docentes frente a los desafíos actuales de la enseñanza digital, destacando el compromiso institucional con la integración tecnológica en la formación docente.

6.5 El análisis de la dimensión política de la inclusión digital en los diseños curriculares del Profesorado de Educación Secundaria en Geografía y en Historia

El análisis de la dimensión política de la inclusión digital en los nuevos diseños curriculares del Profesorado de Educación Secundaria en Geografía (Resoc-2022-3608-GDEBA-DGCyE) y en Historia (Resoc-2022-3609-GDEBA-DGCyE) pone de relieve el papel transformador de la cultura digital en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos diseños no solo buscan integrar herramientas tecnológicas, sino que también promueven una reflexión crítica sobre cómo la digitalización reconfigura la educación. Desde esta perspectiva, la inclusión digital es concebida como un acto político que impacta en la democratización del acceso al conocimiento, la construcción de subjetividades y el fortalecimiento de la equidad en las aulas.

La implementación de estos diseños se encuentra atravesada por desafíos específicos, como lo expresó E2, docente a cargo de la unidad curricular *Cultura Digital*. Durante la entrevista, relató su experiencia con las plataformas digitales del INFoD y los nuevos planes de estudio, mencionando:

E2: Con los nuevos planes de estudio fui como referente del Instituto a una capacitación propuesta por la Dirección Provincial de Educación Superior (DPES). Allí nos introdujeron a una plataforma donde accedemos a materiales, documentos y comunicaciones relacionadas con las asignaturas. Participé en dos aulas virtuales, una de ESI y otra de Lenguaje Digital, donde se enfatizó la articulación entre módulos y su vinculación con la práctica docente y el cuidado ambiental. (Ver Anexo con imágenes del sitio de capacitación de la Dirección de Educación Superior)

Desde una perspectiva política, los documentos subrayan la importancia de abordar la cultura digital de manera crítica. En un contexto de transformaciones sociales profundas, los medios digitales no solo proporcionan nuevas formas de acceso a la información, sino que también reconfiguran las relaciones de poder y los modos de participación ciudadana. Los futuros docentes deben enfrentarse a preguntas claves como “¿por qué?”, “¿para qué?” y “¿cómo?” se utilizan las tecnologías digitales en las aulas, lo que invita a reflexionar sobre la inclusión digital desde una óptica política, considerando su impacto en la democratización del acceso al conocimiento, la equidad y la inclusión en la educación pública.

La inclusión de la cultura digital en los ISFDyT también se articula con otros ejes como las perspectivas de género y la educación ambiental, mostrando un enfoque integral que interpela las prácticas educativas desde múltiples dimensiones. El objetivo no es solo que los docentes en formación dominen las herramientas digitales, sino que comprendan su relación con otras problemáticas sociales contemporáneas y las integren en su enseñanza de manera ética y crítica.

6.5.1 Diferencias entre los diseños curriculares de Geografía e Historia.

La implementación de la inclusión digital en los diseños curriculares de Geografía e Historia muestra enfoques específicos según la disciplina. En el caso del Profesorado de Geografía, la cultura digital está vinculada con la representación y el análisis crítico de fenómenos espaciales y territoriales. Los futuros docentes aprenden a utilizar herramientas digitales como los sistemas de información geográfica (SIG) para visualizar y analizar datos geográficos, pero también para reflexionar sobre las implicancias políticas y culturales de estas representaciones. El diseño curricular busca que los estudiantes desarrollen una visión crítica del espacio y comprendan cómo los entornos digitales influyen en la percepción y manejo del territorio.

En el Profesorado de Historia, la inclusión digital se orienta hacia la interpretación de los discursos históricos en los medios digitales. Los futuros docentes deben aprender a analizar cómo se construyen, circulan y consumen las narrativas históricas en entornos digitales. Además, el uso de archivos digitales y recursos audiovisuales enriquece la enseñanza de la

historia, permitiendo a los estudiantes acceder a una diversidad de fuentes y narrativas sobre el pasado.

En ambos Diseños Curriculares, tanto del Profesorado de Historia como en el Profesorado de Geografía, se observa una unidad curricular en la estructura/mapa curricular, denominada Cultura Digital y Educación, con formato de taller, de duración cuatrimestral y con una carga semanal de dos módulos, se detalla a continuación:

Primer año					
Unidad Curricular	Régimen de cursada	Formato	Cantidad de horas	Semanal Cantidad de horas	Total, módulo docente anuales
Cultura Digital y educación	Cuatrimstral	Taller	2	2	32

Fuente: elaboración propia

Ver Anexo N° 3: Estructura curricular de Primer año del Profesorado de Historia y del Profesorado de Geografía.

6. 5. 2 Análisis de la entrevista de una autoridad del ISFDyT

Durante la entrevista a una autoridad, Regente del ISFDyT, se conocen sus perspectivas sobre la implementación de las políticas de inclusión digital en la institución, especialmente durante y después de la pandemia. (Ver Anexo N° 10) El entrevistado, identificada como E8, comienza recordando cómo, en los primeros momentos de la pandemia, la necesidad de adaptarse rápidamente al entorno virtual obligó a la comunidad educativa a realizar cambios significativos. El mismo, en su rol de autoridad, participó en la creación de materiales educativos y en el desarrollo de un curso de capacitación para los docentes, diseñado de manera virtual en la plataforma del INFoD para que pudieran familiarizarse con el uso de plataformas virtuales. (Ver anexo N° 8)

Durante este período, reorganizó el dispositivo institucional con aulas virtuales de la plataforma del INFoD y se incorporaron recursos digitales para las clases, un cambio que en su momento pareció indicar una transformación en las formas de enseñar. Sin embargo, con el regreso a la presencialidad, el entrevistado destaca que:

E8: Mucho de lo construido en esos momentos de crisis no tuvo una continuidad. Aunque algunos docentes mantuvieron el uso de las aulas virtuales y continuaron mejorando sus prácticas digitales, en términos generales se volvió a las lógicas tradicionales de enseñanza, dejando de lado herramientas como los foros, que durante la pandemia fueron fundamentales para generar espacios de discusión y colaboración. La

plataforma digital, que en su momento había sido central, ahora se utiliza principalmente como un repositorio de materiales, perdiendo el protagonismo que había adquirido.

La entrevistada también reflexiona sobre las dificultades que surgieron al intentar mantener las políticas de inclusión digital. Uno de los mayores obstáculos fue la tendencia a regresar a las dinámicas previas a la pandemia, lo que, en su opinión, significó perder parte del avance que se había logrado en el uso de herramientas digitales. Si bien algunas áreas, como la asignatura del Profesorado de Lengua, conservaron el material sistematizado de la época de la pandemia, la falta de un proyecto institucional claro para desarrollar estas prácticas de manera permanente ha sido un factor que limita la expansión de la enseñanza virtual en la institución.

Otro aspecto interesante que menciona el entrevistado E8 es la importancia que los entornos virtuales pueden tener para facilitar el trabajo colaborativo y la construcción colectiva de conocimiento. Reconoce cómo estas herramientas permiten que los estudiantes participen de manera activa, quienes descubren sus propios aportes y los de sus compañeros en los productos finales de las actividades. Esta posibilidad de trabajar en conjunto, independientemente de la presencia física, es uno de los puntos más valiosos que el entrevistado observa en el uso de tecnologías digitales en la enseñanza. No obstante, también reconoce que el enfoque colaborativo y las oportunidades que brindan las plataformas virtuales no han sido explotadas al máximo desde la vuelta a la presencialidad. Explica que, aunque en el proyecto institucional se mencionan aspectos relacionados con la digitalización, actualmente no existe un proyecto específico en marcha que articule a los docentes de diferentes áreas para continuar desarrollando estas prácticas. La idea de contar con un proyecto más concreto, que involucre a profesores de asignaturas como Cultura Digital, Historia y Enseñanza con TIC, es algo que el entrevistado considera necesario para avanzar en la inclusión digital de manera más sistemática y coordinada.

Finalmente, el entrevistado E8 subraya que, desde su perspectiva, la democratización del conocimiento es uno de los pilares fundamentales que puede potenciarse a través del entorno virtual. En su experiencia, estas plataformas permiten que todos los estudiantes, sin importar las dificultades de acceso o disponibilidad, puedan contribuir al proceso educativo, lo que amplía las posibilidades de aprendizaje colaborativo. A pesar de las limitaciones actuales, mantiene la convicción de que la enseñanza virtual tiene un enorme potencial para

transformar las dinámicas de enseñanza y del aprendizaje, siempre y cuando se logre desarrollar una estrategia institucional que fomente su uso de manera más efectiva y sostenida en el tiempo.

6.6 Limitaciones de la investigación

Las limitaciones de este estudio abarcan diversos aspectos que deben ser reconocidos para comprender el alcance de los resultados obtenidos. En primer lugar, se encuentran las limitaciones relacionadas con los aspectos metodológicos, dada la naturaleza cualitativa del enfoque empleado. Aunque las entrevistas son realizadas a diez docentes de un ISFDyT, la muestra no es representativa de la totalidad del Instituto. Se destaca que algunos docentes no aceptaron ser entrevistados fundamentando que no usaban en la actualidad entornos virtuales y otros porque solo la usaban como repositorio de PDF. Además, el enfoque cualitativo privilegia la interpretación subjetiva de las percepciones y vivencias de los actores, lo cual, si bien es valioso, podría haberse complementado con datos cuantitativos para medir con mayor precisión el alcance de la brecha digital y el acceso a infraestructura tecnológica; si la investigación hubiese sido de carácter mixto (cualitativa y cuantitativa). En segundo lugar, aunque se recurrió a documentos y normativas públicas para analizar las políticas digitales vigentes, en algunos casos no fue posible acceder a información completa y actualizada sobre ciertos planes de capacitación docente en los ISFDyT. Esto limitó un análisis detallado de la implementación de dichas políticas. Asimismo, no se incluyeron otras voces, como la de los Inspectores de Enseñanza del Nivel Superior para comprender los desafíos y oportunidades relacionadas con la supervisión de la implementación de políticas de inclusión digital en los ISFDyT. En tercer lugar, en cuanto al impacto geográfico, el estudio se enfocó en un ISFDyT ubicado en un área rural o de menor urbanización del Interior de la provincia de Buenos Aires. Esto permitió identificar desafíos específicos relacionados con el acceso a tecnología y conectividad en estas regiones. Sin embargo, es necesario considerar que el contexto post-pandemia en el que se desarrolló la investigación condicionó las experiencias narradas por los docentes, marcadas por la transición hacia la presencialidad, lo cual dificulta una comprensión más sistematizada de la educación en modalidad virtual. Por último, no se profundizó lo suficiente en evaluar el impacto real de los programas de capacitación

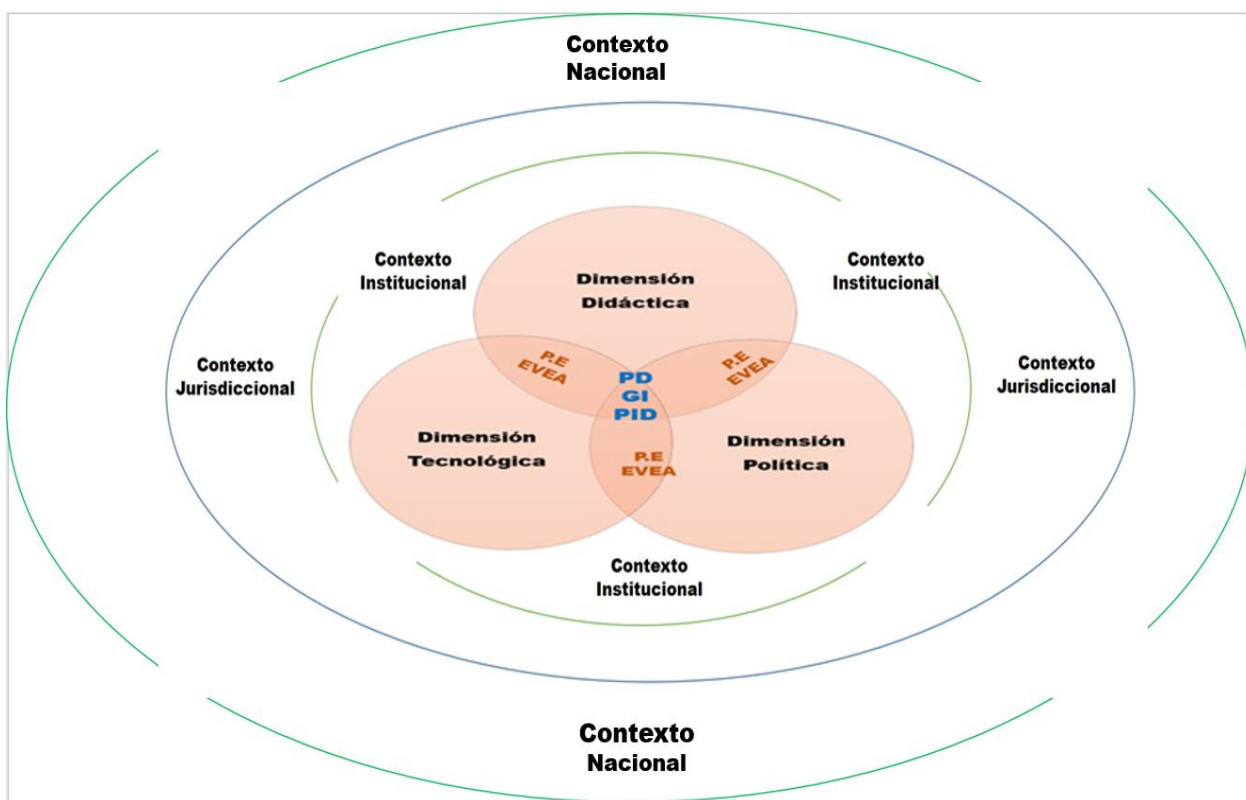
propuestos por la Dirección Provincial de Educación Superior a los docentes, especialmente a los que tienen a cargo la unidad curricular: Cultura Digital, en los nuevos Diseños Curriculares del Profesorado de Educación Secundaria en Historia y en Geografía, cuestión que limita la posibilidad de identificar con las áreas de mejora en las políticas de formación continua. Para futuras investigaciones sería necesario ampliar estos hallazgos, mediante métodos mixtos, muestras más amplias y la inclusión de diversas voces y perspectivas dentro de los ISFDyT del Interior de la Provincia de Buenos Aires.

7. CONCLUSIONES

7. Conclusiones

La presente investigación, centrada en la configuración de las prácticas de enseñanza de modalidad virtual en un ISFDyT del Interior de la provincia de Buenos Aires durante el período 2020-2024, ha puesto de manifiesto un panorama complejo y dinámico, porque estas prácticas no son solo técnicas, sino que están vinculadas a las dimensiones didácticas, tecnológicas y políticas entre otras, evidenciando tensiones entre las limitaciones estructurales del contexto de la gestión institucional, el posicionamiento didáctico y tecnopolítico de los docentes y de las autoridades de la FDI, en el Nivel de Educación Superior, tanto a nivel Jurisdiccional²⁰ como a nivel Nacional.

**Esquema: Escenario contemporáneo de la *Alquimia Didáctica* y la *Mesa de Hermes*.
Perspectiva Didáctico-Tecno-Política en las Prácticas de Enseñanza Virtual en Educación Superior**



Esquema de elaboración personal

Referencias:

- **PE EVEA:** Prácticas de Enseñanza. Entornos Virtuales de Enseñanza y del Aprendizaje

²⁰ Jurisdiccional refiere a nivel de gestión educativa provincial, Dirección Provincial de Educación Superior de la provincia de Buenos Aires.

- **PD:** Posicionamiento docente
- **GI:** Gestión Institucional (PI: Proyecto Institucional)
- **PID:** Políticas de Inclusión Digital

7.1. Las prácticas de enseñanza virtual como la *alquimia didáctica* y la *Mesa de Hermes*

La configuración de las prácticas de enseñanza de modalidad virtual desarrolladas en el ISFDyT del Interior de la provincia de Buenos Aires entre 2020 y 2024 muestra procesos de *transformación* pedagógica, conceptualizados mediante la metáfora de la *alquimia didáctica*, que muestra cómo estos diez docentes, incluso enfrentando recursos limitados, han logrado transformar las plataformas y herramientas digitales en entornos educativos virtuales, enfrentando tensiones entre las dimensiones didácticas, tecnológicas y políticas, así como el contexto institucional, jurisdiccional y nacional. Como expresa el docente E10: “*La clave está en generar entornos que no solo informan, sino que también forman, colaboran y motivan*”. A esta altura del estudio se puede sostener que esta transformación en el aula virtual es posible por el posicionamiento docente en la configuración de las prácticas de enseñanza en los EVEA, en los términos de Camilloni (2012) y Litwin (1997), la que se manifiesta en las intervenciones realizadas por los docentes en la organización de los contenidos de forma jerarquizada y accesible, en la integración de recursos multimedia, en la promoción de actividades colaborativas en la plataforma del INFoD o con otras herramientas, tales como: Padlet, Jamboard, Wakelet entre otros aspectos relevantes. (Espiro, Asinsten y Asinsten, 2012)

En este escenario, se introduce otra metáfora, la *Mesa de Hermes*, que representa al aula virtual. En ella, los docentes desempeñan el rol de *alquimistas didácticos*, combinando elementos tecnológicos, pedagógicos y contextuales para transformar sus prácticas de enseñanza. Así, el aula virtual se redefine como un entorno donde los saberes circulan, se reconfiguran y adquieren nuevos significados, superando las limitaciones del aula tradicional, de la organización del aula, de la clase virtual y del docente, en los términos de la *clase abierta* de Maggio (2017), Casablancas (2017), Espiro, Asinsten y Asinsten (2012).

Los hallazgos muestran, en primer lugar, la transformación en la configuración de las prácticas de enseñanza. Los docentes que utilizan las herramientas del EVEA, como E3, E5, E8 y E10, han configurado clases estructuradas, con ejes temáticos claros, bibliografía

específica y actividades colaborativas, integrando recursos multimedia y dinámicas interactivas. Estas experiencias reflejan el potencial de los entornos virtuales para superar las limitaciones del aula tradicional y promover el aprendizaje crítico y reflexivo.

En segundo lugar, entre los hallazgos se visualizan diferencias en la integración del EVEA. Algunos docentes, como E2, limitan el uso del EVEA al almacenamiento de materiales, mientras que otros, como E5 y E10, incorporan herramientas como foros, mensajería interna y recursos audiovisuales. Esta diversidad pone de manifiesto las desigualdades en competencias digitales y la necesidad de formación continua en el diseño pedagógico de entornos virtuales.

En tercer lugar, entre los hallazgos, se observan condicionantes y tensiones por un acceso desigual y una brecha tecnológica. Limitaciones en la conectividad y dispositivos que dificultan la equidad en el aprendizaje. Actividades asincrónicas y recursos descargables son estrategias clave para mitigar estas barreras, según refieren algunos de los entrevistados. Además, se detectan contradicciones institucionales, dado que la transición de la virtualidad a la presencialidad tras la pandemia genera incertidumbre sobre el rol de los EVEA en la Formación Docente Inicial (FDI) y en este ISFDyT. También, expresan una necesidad de formación docente específica. Los docentes requieren capacitación que trascienda lo técnico y aborde el diseño pedagógico de los EVEA, consolidando buenas prácticas en el uso de TIC. Relacionadas con prácticas innovadoras y colaborativas, por ejemplo, como la entrevista virtual organizada por el docente E4 con una escritora, demuestra cómo las TIC pueden fortalecer la enseñanza, conectando a estudiantes y a docentes más allá de barreras geográficas, en línea con la Pedagogía Digital Crítica de Kincheloe (2008). Estas experiencias señalan la importancia de un aprendizaje colaborativo y reflexivo, promovido también por autores como Dussel (2015).

A lo largo del desarrollo de la investigación he observado procesos de *transformación relacionada con la organización de los EVEA y un avance s en relación a que comienzan a incluir a la educación digital en sus programas o proyectos de cátedra*. Por ello, enfatizo la noción de *transformación* más que de *acomodación* pedagógica, representada a través de la metáfora de la *alquimia didáctica*. Esta metáfora refleja cómo estos diez docentes, al igual que los *alquimistas medievales*, que buscaban convertir metales comunes en oro, han

encontrado maneras de transmutar/transformar los recursos digitales en prácticas de enseñanza, a pesar de tener que enfrentar la limitación de esos mismos recursos. Han logrado convertir las plataformas y herramientas digitales en entornos educativos en la Educación Superior. Desde mi perspectiva, estos docentes son *alquimistas y pioneros* en los EVEA del ISFDyT, han asumido el desafío de transformar escenarios adversos en *oportunidades pedagógicas*. También, son *desafiantes* porque no se han conformado con las limitaciones impuestas por la falta de recursos o las restricciones propias de la virtualidad; en cambio, han buscado superar barreras para construir entornos educativos virtuales que promuevan el aprendizaje crítico y colaborativo. Además, son *atrevidos* porque han explorado nuevas herramientas digitales con creatividad para trascender las prácticas tradicionales, diseñando propuestas que integran no solo contenidos curriculares, sino también nuevas experiencias para los estudiantes; y, han experimentado con formatos, dinámicas y estrategias que rompen con lo preestablecido. También, los considero *irreverentes* porque han cuestionado los paradigmas tradicionales de la enseñanza, corriéndose del centro de la clase, proponiendo un enfoque más flexible, horizontal y centrado en las necesidades del estudiante. Su irreverencia no es meramente disruptiva, sino constructiva, ya que busca reinventar la relación entre docentes, estudiantes y tecnología para enriquecer las prácticas de enseñanza en los EVEA. Por último, son *cautivadores* porque han logrado captar, mantener el interés y la motivación de sus estudiantes en entornos virtuales, algo especialmente desafiante en el contexto del aislamiento en la enseñanza remota y en la actualidad sosteniendo los EVEA en la transición hacia la presencialidad. Su capacidad para generar conexiones auténticas, fomentar el diálogo y construir comunidades de aprendizaje demuestra un posicionamiento didáctico capaz de transformar las herramientas digitales en el EVEA. Estas cualidades o rasgos didácticos, en los posicionamientos de los docentes, han sido fundamentales para impulsar la *transformación* en la configuración de las prácticas de enseñanza de modalidad virtual en el ISFDyT, Nivel de Educación Superior, del Interior de la Provincia de Buenos Aires.

7.2. La llave digital y las desigualdades tecnológicas

La pandemia de COVID-19 actuó como un acelerador para la incorporación de tecnologías, exponiendo tanto las capacidades adaptativas de los docentes como las

desigualdades estructurales que persisten en el sistema educativo. La *llave digital*, otra metáfora que se plantea en esta investigación para simbolizar a *lo digital*, representa la posibilidad de abrir nuevas puertas hacia prácticas educativas más inclusivas y transformadoras; pero también, a los desafíos relacionados con la brecha digital, el acceso desigual y la necesidad de una mediación didáctica intencionada y rigurosa, en los términos de Camilloni, (2012)

Los resultados destacan que la dimensión tecnológica ha permitido innovaciones significativas en la enseñanza, como el modelo de aula invertida, la implementación de recursos multimedia y actividades colaborativas. Algunos de los docentes como E8 y E10 han potenciado las herramientas digitales para diversificar estrategias, fomentar la autonomía estudiantil y promover el aprendizaje activo. Estas prácticas confirman lo señalado por Tornay y Villagrán (2020) y Litwin (2005) sobre la capacidad de las TIC para enriquecer las experiencias educativas, siempre que se integren de manera reflexiva y estratégica.

Sin embargo, el análisis también evidencia desigualdades en la integración tecnológica, vinculadas a factores, antes enunciados, materializados en la falta de formación específica, la conectividad limitada y la ausencia de políticas institucionales alineadas a las políticas de inclusión digital. Estas tensiones, reflejadas en casos como los docentes E1 y E10, quienes manifiestan que la brecha digital no solo afecta a los estudiantes, sino también a los docentes, dadas las dificultades enfrentadas para equilibrar las demandas tecnológicas y pedagógicas. Esta situación coincide con lo planteado por Mattelart (2002) y García Canclini (2004) sobre cómo las desigualdades estructurales condicionan el acceso y el uso de la tecnología en contextos educativos. Por otro lado, docentes como E6 y E7 describieron su transición inicial a la virtualidad como *caótica*, y otros, como el docente E1, señalaron las limitaciones impuestas por la brecha digital: "*El mayor desafío es la heterogeneidad del grupo (...) algunos estudiantes no tienen computadora ni acceso a internet.*" Estas desigualdades entre otras demuestran que la *llave digital*, aunque poderosa, no está disponible de manera uniforme para todos. Hernández (2020) destaca que esta situación no solo afecta el acceso, sino también la calidad de las experiencias de aprendizaje, exigiendo políticas inclusivas que permitan una democratización efectiva de las TIC.

Además, se observa otra tensión entre la abundancia de recursos tecnológicos y la necesidad de una mediación didáctica adecuada. Aunque la disponibilidad de herramientas digitales a veces es vasta, su efectividad depende de varios aspectos, por ejemplo: cómo se seleccionen, organicen y contextualicen, según señala el docente E8. De esta manera, la dimensión tecnológica en las prácticas de enseñanza mediadas por entornos virtuales se configura como un ámbito complejo, dinámico y multifacético. Dado que, esa dimensión no es neutral, sino un espacio donde convergen distintos intereses y dinámicas de poder. La tecnología, según la perspectiva de Czerwonogora (2022), se convierte en un "*escenario de lucha social*". Si bien las TIC han demostrado su potencial para transformar la enseñanza en el ISFDyT, su integración requiere un compromiso continuo con la FDI, políticas educativas inclusivas y un enfoque crítico que visibilice, desnaturalice y permita superar las desigualdades existentes en el Instituto.

A pesar de estas limitaciones, los diez docentes estudiados logran, a través de la configuración de sus prácticas de enseñanza, *abrir puertas* con la *llave digital*, que de otro modo permanecerían cerradas para muchos de los estudiantes. Y, aunque las condiciones sociales puedan restringir las oportunidades, estos docentes actúan como mediadores y facilitadores, para que los menos posibles queden excluidos, para eso transforman las TIC en herramientas democratizadoras. Esta combinación de *alquimia didáctica* y necesidad de *políticas inclusivas* muestra la importancia de una acción conjunta entre las prácticas de enseñanza transformadoras y un marco institucional que respalde la *equidad* tecnológica. De allí que la *llave digital* no solo abre puertas hacia nuevas posibilidades, sino que también desafía a docentes e instituciones a reflexionar sobre el propósito, *el por qué*, y la incidencia, *el para qué*, de la tecnología en la Educación Superior, para avanzar hacia un modelo educativo más equitativo, innovador y transformador en este ISFDyT del Interior de la Provincia de Buenos Aires.

7.2.1 Enseñar con nuevas herramientas en una clase abierta

Retomando el tema constante en las entrevistas que es la necesidad de *adaptación* a dispositivos móviles como el celular, ya que muchos estudiantes carecen de acceso a computadoras. Según el docente entrevistado E3, "*el docente tiene que aprender a trabajar*

tanto desde el celular como desde las plataformas”, reflejando la flexibilidad requerida en los entornos virtuales. El docente aquí ajusta sus prácticas al contexto tecnológico y socioeconómico de los estudiantes. Esta situación conecta con la Teoría Socio-Crítica de la Tecnología, que sostiene que la tecnología no es neutral, sino un campo en disputa en el que los docentes deben operar con lo disponible y lo accesible para todos, según sostienen los siguientes referentes teóricos Czerwonogora, (2022), Kincheloe, (2008), Duart (2019), Johnston, McNeil y Smyth (2018)

También, se puede relacionar ese posicionamiento docente, de tener que aprender a trabajar desde el celular como desde las plataformas, con lo que de alguna manera desafía a la enseñanza en tradición clásica y a su matriz organizacional, Maggio (2017), donde *"la clase se estructura alrededor del docente como centro y, por qué no decirlo, de la explicación del docente como centro; la práctica queda encerrada en los límites del aula, que se vuelven infranqueables"* (p. 74). En contraposición, y siguiendo con los dichos de la autora, una práctica que busca ir más allá de la repetición puede re problematizar la realidad e insertarse críticamente en ella, lo que solo puede hacerse en un aula que, en contra de la tradición, *se abre*, reconociendo el afuera, los problemas reales que pueden ser abordados para su comprensión, abordando preguntas que no tienen respuesta y cuyo análisis provocan transformaciones en la vida de los ciudadanos. (p. 77). A partir de ello, se puede reconocer que el docente E3, al aprender a trabajar con el celular como desde las plataformas, *abre* el aula a través de incorporar dispositivos, que están conectados a internet, establece puentes con el afuera desde el ámbito de la clase y de la tarea. Ante ello, se puede advertir que estas son las aulas, en los términos de la autora, en las que hay que enseñar y aprender, hay que reconocer que el encierro ya no es una alternativa y que es necesario trabajar en sus aperturas para co-construir una clase abierta. Las condiciones que sostienen la *alquimia* o creación pedagógica surgen al interpelar y desarticular al modelo pedagógico clásico. Es importante, destacar que estas condiciones incluyen un *tiempo ganado*, un *diseño reinterpretado* y una *clase des-encerrada*, complementadas por el acceso equitativo a los recursos. (Maggio, 2017, p. 75-77)

7.2.2. La capacitación tecnológica

Varios de los docentes entrevistados resaltan el desafío que fue capacitarse en el uso de plataformas digitales, un proceso que en muchos casos estuvo marcado por frustración e incertidumbre. Cuestión vista en el testimonio del docente E5, quien afirma: *“El primer desafío fue aprender a manejar las plataformas, no teníamos mucha idea de nada”*. En este contexto, la capacitación se considera necesaria para el desarrollo de competencias tecnológicas, una idea que se relaciona con los hallazgos de Sánchez-Pujalte (2021). Este autor sostiene que tanto docentes como estudiantes experimentaron altos niveles de estrés durante la transición hacia la virtualidad, lo que también muestra la necesidad de un enfoque integral en la formación. Otro autor, Hepp²¹ (2012) identifica dos variables esenciales en las acciones formativas dirigidas a los docentes: por un lado, el desarrollo de competencias técnicas específicas; y por otro, la capacidad de integrar estas tecnologías en las prácticas pedagógicas de manera significativa, promoviendo un uso reflexivo y contextualizado de las TIC. En sintonía con este autor, Vera Rexach (2017) propone encuadrar las prácticas de enseñanza con TIC en el esquema de las *“buenas prácticas”* (CEPAL, 2010). Esas buenas prácticas llegan a serlo cuando cumplen con tres objetivos: *“Lograr mejores y/o nuevos aprendizajes. Generar un cambio (o innovación) pedagógica y producir un cambio organizacional.”* (p.175)

De este modo, la articulación entre los testimonios docentes, la formación tecnológica y los aportes teóricos citados, se enmarca en la metáfora de la *alquimia didáctica*, entendida como el proceso creativo y reflexivo de transformar la configuración de las prácticas de enseñanza a través de la integración de tecnologías en un entorno EVEA. En este proceso, la tecnología puede ser una *llave digital* para abrir nuevas posibilidades pedagógicas, permitiendo a los docentes configurar y reconfigurar para transformar sus prácticas de enseñanza. No obstante, como ya se ha mencionado, no se puede ocultar que esta *llave* no está igualmente disponible para todos, lo que pone de manifiesto la necesidad de políticas inclusivas y de formación continua que garanticen un acceso equitativo. La vinculación entre

²¹ Hepp, Pedro en colaboración con Marés Laura de RELPE y Severin Eugenio de BID, elaboran un documento en el marco de la consultoría “Caracterización de buenas prácticas en formación inicial docente en TIC”, durante de enero a abril de 2012.

la *alquimia didáctica* y la *llave digital* resalta el potencial transformador de las tecnologías, siempre y cuando se empleen con creatividad y reflexión, entendida a partir de una *vigilancia epistemológica*²², en los términos de Bachelard (1934), pedagógica, didáctica y un compromiso político hacia una educación más justa y accesible

7.3. Los guardianes de Kafka y las tensiones en la inclusión digital

El análisis de la implementación de las políticas de inclusión digital en el ISFDyT permite identificar las barreras enfrentadas por docentes y estudiantes. Esas barreras en esta investigación se representan mediante la metáfora de los *guardianes* del relato *Ante la Ley* de Franz Kafka (1914). Los *guardianes* simbolizan los obstáculos que dificultan el acceso a una educación digital equitativa y transformadora, como la describen Lugo e Ithurburu (2019). A través de las voces de los diez docentes entrevistados, se pueden identificar a tres tipos de *guardianes* que representan a estas barreras, desde limitaciones materiales hasta resistencias institucionales.

7.3.1. El primer guardián: La infraestructura y la conectividad

El primer guardián se manifiesta en la carencia de infraestructura y conectividad, que limita el acceso a las TIC. Según el docente E1, "*el mayor desafío es la heterogeneidad del grupo (...) algunos estudiantes no tienen computadora ni acceso a internet.*" Estas carencias reproducen las desigualdades materiales, afectando tanto a estudiantes como a docentes, quienes dependen de dispositivos y una conectividad estable para participar en EVEA. Este guardián representa barreras visibles pero difíciles de superar sin recursos y apoyo institucional adecuados, impidiendo que las TIC cumplan su potencial transformador, especialmente en contextos de desigualdad social y económica.

²² Bachelard, G (1934) La formación del espíritu científico. Contribución al psicoanálisis del conocimiento objetivo. (Ed.nº23). México: Siglo XXI. "Es en el acto mismo de conocer, íntimamente, donde aparecen, por una especie de necesidad funcional, los entorpecimientos y las confusiones. Es ahí donde mostraremos causas de estancamiento y hasta de retroceso, es ahí donde discerniremos causas de inercia que llamaremos obstáculos epistemológicos" : (Bachelard, 1934:15).

7.3.2. El segundo guardián: La alfabetización digital

A medida que los docentes entrevistados avanzan en la adopción de herramientas tecnológicas, se enfrentan al segundo guardián, relacionado con las competencias tecnológicas desiguales y con las tensiones en la alfabetización digital. Algunos docentes, como E6 y E7, describen su experiencia inicial con la virtualidad como *caótica*, reflejando la falta de formación específica para manejar herramientas digitales. Este guardián no solo se materializa en las competencias individuales, sino también en las resistencias al cambio que surgen en algunos de los docentes. La implementación de las TIC, según los docentes entrevistados, se realiza de manera limitada debido a estas tensiones, generando un acceso desigual y fragmentado a las oportunidades tecnológicas.

7.3.3. El tercer guardián: La falta de proyectos institucionales

El tercer guardián, más sutil pero igualmente restrictivo, es la ausencia de proyectos institucionales que den continuidad a los avances logrados durante la pandemia. Si bien se observa en el Proyecto Institucional la inclusión de una línea de acción orientada a la Educación y a la Cultura Digital, la entrevistada E8 señala que: "*sin un proyecto claro, los avances logrados se diluyen.*" Este guardián interpreta cierta inercia institucional y la falta de planificación estratégica en la gestión institucional que impiden la integración de las tecnologías digitales en las prácticas de enseñanza en entornos virtuales. Sin un marco institucional que impulse y acompañe estas transformaciones, las iniciativas individuales quedan aisladas, limitando el impacto general de las políticas de inclusión digital. (Dussel, 2018, 2020), Lion (2020) y Montes (2017)

7.3.4. Guardianes invisibles: Retos en la puesta en acto de las políticas de inclusión digital

Conforme al epígrafe inicial de Litwin (1997), que plantea que el cambio no debe centrarse únicamente en la estructura del sistema innovador, sino en lo que transforma su adopción, los hallazgos de este análisis y conclusión reflejan que la puesta en acto de las políticas de inclusión digital también se enfrenta a *obstáculos invisibles* que van más allá de la simple incorporación de tecnología. Estos obstáculos, como la escasa o poco sostenida

planificación institucional y el apoyo técnico limitado, actúan como *guardianes silenciosos* que restringen la sostenibilidad de las innovaciones digitales en el largo plazo en este ISFDyT. Esto plantea la necesidad de debatir a nivel institucional cómo superar estas barreras de manera estructural y sostenida, para garantizar la disponibilidad de recursos y la reorganización del dispositivo institucional más alineado a la inclusión de las políticas de inclusión digital. Esto también lleva a plantear hasta qué punto es viable que los docentes asuman estas acciones individualmente sin políticas de apoyo, de nivel Jurisdiccional y nivel Nacional, que aborden la brecha digital de manera estructural, la falta de continuidad en el uso de herramientas digitales tras el retorno a la presencialidad —señalado por el entrevistado E8, como una autocrítica dado que es la autoridad entrevistada— quien reconoce que, sin un proyecto institucional alineado a las políticas de inclusión digital en el ISFDyT, los avances logrados durante la Pandemia se pierden en la transición hacia la presencialidad, limitando el desarrollo de las prácticas de enseñanza en modalidad virtual.

Los hallazgos de esta tesis muestran cómo los docentes entrevistados en el ISFDyT del Interior de la provincia de Buenos Aires, han transformado la configuración de las prácticas de enseñanza en los entornos virtuales y han convertido las herramientas digitales en oportunidades educativas, a través de una *alquimia didáctica*; aunque a menudo se encuentren limitados por factores estructurales e institucionales. Los testimonios de los docentes entrevistados, como el de E10 sobre la creación de entornos colaborativos o el de E8 respecto a la adaptación gradual a las plataformas, también revelan *cómo*, en palabras de Litwin (op. cit), la adopción de tecnología en el ISFDyT debe ser acompañada de apoyo técnico, capacitación continua y recursos adecuados para garantizar que las TIC no queden restringidas por las barreras iniciales. La metáfora de los *guardianes* de Kafka, utilizada en este estudio refleja esta tensión: al igual que el hombre del campo que se enfrenta a obstáculos visibles e invisibles, tres de cada diez de los docentes entrevistados en este ISFDyT enfrentan limitaciones tanto materiales como simbólicas que impiden un acceso pleno a los beneficios de la tecnología educativa.

Por otro lado, haciendo foco en otros documentos jurisdiccionales, que son los nuevos diseños curriculares que incluyen las asignaturas de Cultura digital en los Profesorados de Historia y Geografía, se concluye en que -según las referencias de los entrevistados E2, E7.

E8 y E9- *abren* la posibilidad de una pedagogía que no solo enseña competencias tecnológicas, sino que fomenta una reflexión crítica sobre el impacto de las TIC en la sociedad, en pos de la integración de una cultura digital, que no se limita a la alfabetización técnica, sino que también debe considerar la democratización del conocimiento y la equidad, un objetivo fundamental para los futuros docentes. Los que toman como antecedentes a la Ley de Educación Nacional 26.206/06 (LEN), Ley de Educación Provincial 13.688/07 (LEP). Línea de Base para la Evaluación del Programa Conectar Igualdad en la Formación Docente (2013) y la Estrategia Político-Pedagógica y Marco Normativo del Programa Conectar Igualdad (2011), que están relacionados con la inclusión digital y la formación docente. Decreto PEN 11/2022

Parafraseando a Lugo e Ithurburu (2019), desde hace más de tres décadas, diversas iniciativas en política educativa han tenido como propósito reducir las desigualdades y mejorar la calidad educativa a través de la integración de las TIC. Estas políticas públicas han creado oportunidades valiosas para enriquecer las propuestas de enseñanza en la sociedad actual, mediante enfoques como el modelo 1 a 1, el aprendizaje móvil y la incorporación de las ciencias de la computación en el currículo. No obstante, la democratización del acceso a las TIC aún es un desafío pendiente que interpela a los países de América Latina en relación con el sentido de esas iniciativas. (p.1) El estudio confirma que la inclusión digital en el ISFDyT del Interior de la Provincia de Buenos Aires sigue siendo un proceso en construcción, caracterizado por un ajuste constante entre las limitaciones estructurales, la creatividad pedagógica de los docentes y la gestión institucional.

Retomando el epígrafe inicial de Litwin (1997), la transformación en la configuración de las prácticas de enseñanza de modalidad virtual no depende únicamente de la infraestructura tecnológica, sino de lo que realmente transforma su adopción; así, será posible solo mediante un compromiso de la gestión institucional, jurisdiccional y nacional que aborden las desigualdades en el acceso a la tecnología y proporcionen a los docentes las herramientas y el apoyo necesario para navegar en un mar de posibilidades digitales en este ISFDyT. Los retos y perspectivas de futuro aquí planteados requieren un abordaje urgente para continuar y afianzar la integración de las TIC en el ISFDyT, respondiendo así a las necesidades de una Educación Superior más justa, equitativa e inclusiva.

7.5. *Post-desideratum*

Un puente hacia la educación del siglo XXI: la puesta en acto de las políticas de inclusión, innovación y equidad en la Formación Docente Inicial

Un nuevo marco normativo, la Resolución N° 4196/24: *Régimen Académico Marco (RAM)*, puede llegar a ser un nuevo *guardián*, “pero no para restringir el acceso a las políticas de inclusión digital”, sino para habilitar y organizar las transformaciones necesarias en la Educación Superior de la provincia de Buenos Aires a partir de 2025. Al establecer, por primera vez, las bases para la implementación de las Propuestas Pedagógicas Combinadas (PPC), este marco no solo impulsa la innovación en las prácticas docentes, sino que también busca garantizar que los entornos virtuales se configuren como espacios inclusivos, accesibles y alineados con las demandas del siglo XXI.

La función de este *nuevo guardián* puede ser determinante en la construcción de un nuevo sistema educativo híbrido y equitativo de la FDI. No obstante, este marco también plantea nuevas preguntas y desafíos que exceden los alcances de esta investigación, pero que serán objeto de futuras exploraciones en el contexto de una investigación doctoral.