



Universidad Abierta Interamericana
Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía
Profesorado Universitario para la Educación Secundaria y Superior

“Percepción de las herramientas adquiridas en la formación docente frente a
las exigencias contemporáneas del aula”

Asignatura: Trabajo de Desarrollo de Tesis

Profesor: Sánchez, Jorge Alberto

Alumna: Bassini Villar, Mariana Valeria

Comisión: 1-A1

Turno: Mañana

Fecha de entrega: 12-02-2026

Resumen

La presente investigación analiza la pertinencia y suficiencia de la formación docente inicial frente a las demandas actuales del ejercicio profesional en escuelas del conurbano bonaerense. El objetivo fue identificar cuáles son las herramientas de la formación inicial que resultan útiles y cuáles se muestran insuficientes para afrontar la complejidad del aula contemporánea, caracterizada por diversidad sociocultural, desigualdad digital y transformaciones tecnopedagógicas. Para ello, se realizó un estudio cualitativo basado en entrevistas semiestructuradas a tres docentes de distintas áreas del conurbano bonaerense, cuyos relatos permitieron reconstruir de manera acabada los desafíos reales del trabajo docente. Los resultados muestran que, si bien la formación inicial aporta fundamentos teóricos relevantes, estos no son suficientes para enfrentar las problemáticas actuales como la virtualidad, la alfabetización digital, la inclusión, las demandas socioemocionales y la gestión de aulas heterogéneas. La pandemia profundizó este escenario, puso sobre la mesa de debate la falta de preparación para la enseñanza virtual y la evaluación remota. Los docentes entrevistados coinciden en que la formación continua es la instancia que verdaderamente actualiza, contextualiza y fortalece el desempeño profesional. La investigación concluye que es necesaria una actualización curricular profunda que integre tecnologías con sentido pedagógico, prácticas situadas, enfoques inclusivos y una comprensión crítica del contexto escolar para abordar la educación actual.

Palabras clave: *formación docente inicial, prácticas docentes situadas, alfabetización digital, diversidad y complejidad escolar, formación continua*

Índice	
Resumen	2
Capítulo I.....	5
Introducción	5
Capítulo II.....	6
Planteamiento del problema	6
Objetivos de la investigación	6
General	6
Específicos.....	6
Metodología	7
Diseño de investigación	7
Muestra y muestreo.....	7
Técnica de recolección de datos	7
Análisis de datos.....	8
Relevancia	8
Capitulo III.....	9
Marco Teórico.....	9
Formación docente	9
Currículum docente	11
Competencias digitales docentes	13
Contexto Covid-19.....	14
Capitulo IV.....	15
Antecedentes de investigación	15
Capitulo V	17
Trabajo de campo	17
Análisis de las entrevistas.....	17
Capitulo VI.....	29
Conclusión	29
Discusión.....	31
Capitulo VII.....	33
Anexos.....	33
Cuestionario	33
Entrevistas.....	34

Capitulo VIII.....	43
Referencias bibliográficas	43

Capítulo I

Introducción

La pandemia por COVID-19 constituyó un evento disruptivo sin precedentes que impactó profundamente en todas las aristas de la vida de los individuos, incluyendo los niveles del sistema educativo (Viñas, 2021). El cierre masivo de instituciones y la migración forzada hacia entornos virtuales de enseñanza visibilizaron con fuerza la necesidad de integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como eje central central en la práctica docente (Viñas, 2021). Esta situación crítica evidenció limitaciones significativas en la formación inicial de los educadores, particularmente en lo que respecta a sus competencias digitales, su capacidad de adaptación y el manejo pedagógico de herramientas tecnológicas, respecto de la actividad docente anterior a este evento (Kuisch Laroche & Mateo Díaz, 2025).

En instancias previas a la pandemia, el uso de las TIC en los procesos formativos docentes era, en muchos casos, complementario o superficial, centrado en aspectos de la operatividad más que en su potencial pedagógico (Litwin, 2005). Sin embargo, el nuevo escenario educativo, caracterizado por la educación híbrida, la diversificación de entornos de aprendizaje y la necesidad de inclusión digital, demanda de docentes capaces de integrar de manera reflexiva y crítica las tecnologías en su performance profesional (Viñas, 2021; Kuisch Laroche & Mateo Díaz, 2025).

En este sentido, en los últimos años, los procesos de formación docente han experimentado radicales transformaciones, impulsadas por el avance de las tecnologías digitales, las nuevas demandas educativas y los desafíos pospandemia (Viñas, 2021). Las instituciones formadoras de docentes han incorporado diversas herramientas pedagógicas, didácticas y tecnológicas con el fin de preparar a los futuros profesionales de la enseñanza para contextos cada vez más complejos, diversos y exigentes. No obstante, variados estudios actuales señalan que existe una distancia entre las herramientas adquiridas durante la formación y las necesidades reales que enfrentan los docentes en el ejercicio profesional (Kuisch Laroche & Mateo Díaz, 2025).

A pesar de los esfuerzos por modernizar los programas de formación, aún persisten interrogantes sobre la pertinencia, aplicabilidad y actualización de las herramientas que se ofrecen. Este desfasaje entre la formación inicial y las

exigencias del aula puede generar inseguridad, desmotivación y dificultades en la ejecución de propuestas pedagógicas ajustadas. Esto se desprende de múltiples observaciones y experiencias que muestran tensiones entre lo que se enseña en los profesorados y lo que los/as docentes encuentran al insertarse en contextos educativos reales, caracterizados por la heterogeneidad, la incorporación de TIC, la demanda de inclusión educativa y la necesidad de nuevas estrategias didácticas (Litwin, 2005; Kuisch Laroche & Mateo Díaz, 2025).

Con lo cual, surge la necesidad de investigar si las herramientas adquiridas durante la formación docente (en lo teórico como en lo práctico) son suficientes y adecuados para afrontar los desafíos concretos del trabajo en las aulas contemporáneas.

El presente busca explorar las transformaciones, tensiones y desafíos que enfrentan los educadores frente a una realidad educativa en permanente cambio, condicionada por la digitalización, la innovación metodológica y la necesidad de garantizar una educación de calidad en contextos diversos de nuestro país.

Capítulo II

Planteamiento del problema

¿Las herramientas adquiridas por los docentes durante su formación inicial resultan adecuadas y suficientes para responder a las demandas actuales del ejercicio profesional docente?

Objetivos de la investigación

General

- Conocer la percepción de la formación docente sobre herramientas, recursos y capacidades de tres docentes de nivel secundario de Gba Sur de la Provincia de Buenos Aires.

Específicos

- Explorar la producción discursiva de la formación docente sobre las herramientas, recursos y capacidades.
- Identificar el proceso que acompaña la formación docente sobre las herramientas, recursos y capacidades.

- Observar los puntos nodales de la formación docente sobre las herramientas, recursos y capacidades.

Metodología

Diseño de estudio: descriptivo / transversal

Tipo de estudio: exploratorio emergente

Diseño de investigación

El diseño de la presente investigación da cuenta de un estudio de caso donde se analiza profundamente y de manera integral una unidad para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis o desarrollar teoría (Hernández Sampieri, 2008). Tienen como objetivo documentar una experiencia o evento en profundidad o entender un fenómeno desde la perspectiva de quienes lo vivieron. Esta estrategia de indagación sirve para analizar procesos y diversidades, sobre todo perspectivas en relación con el caso y su contexto (Hernández Sampieri, 2018). Siendo de vital importancia representar al caso de manera auténtica, en sus propios procesos y con la potestad que es otorgada por quienes son parte del caso (Hernández Sampieri, 2018).

Muestra y muestreo

La muestra será dirigida por propósito de clase casos- tipo según Hernández Sampieri (2018), ya que el investigador la selecciona específicamente por cumplir las características de la investigación o los propósitos del investigador. Estas se utilizan para adentrarse a las experiencias y significados de la persona que participa en la presente investigación.

Se entrevistarán a tres docentes de nivel secundario de Provincia de Buenos Aires en el año 2025. Se prevé realizar entre uno y tres encuentros presenciales para lograr saturar los datos necesarios. Se mantendrá reservada la identidad de los participantes en cuestión.

Técnica de recolección de datos

En la presente investigación se utilizará la entrevista semiestructurada que según Hernández Sampieri (2018) contienen un listado de temas que va de lo general a lo específico en pos de dar cuenta de las dimensiones con las que se quiere trabajar en la investigación, donde las preguntas deben ser abiertas para que la entrevistada pueda expresarse libremente en su relato, en la cual se pueda realizar intervenciones para esclarecer y confirmar la idea por parte del

entrevistador (Hernández Sampieri, 2018). La secuencia de la formulación de las preguntas de la entrevista parte de un concepto o tópico objetivo a evaluar o capturar. Se desglosarán los componentes de ese concepto y estos darán lugar al tema de cada pregunta de la entrevista (Hernández Sampieri, 2018). Las dimensiones, conceptos o tópicos que guiarán la entrevista son: herramientas adquiridas, recursos y capacidades durante la formación docente, contexto anterior a la formación, posterior a la formación, reflexión final.

Análisis de datos

El análisis de datos del presente estudio se basa en el procedimiento habitual de las investigaciones cualitativas y que parte de la teoría fundamentada (Grounded Theory), lo cual significa que los hallazgos van emergiendo de los datos recabados tratándose de un proceso no lineal (Hernández Sampieri, 2018). La tarea es identificar y etiquetar categorías relevantes de los datos. Dicho autor sostiene que en los estudios cualitativos se codifican los datos para tener una descripción más completa, se resumen, y se elimina la información irrelevante. Lo elemental del proceso reside en que se agrupen segmentos que comparten naturaleza, significado y características y los que son diferentes que se generen distintas categorías y se les proporcione sus propios códigos (Hernández Sampieri, 2018). Se utilizará la codificación abierta, es decir, que se comparan las unidades de análisis (segmentos de la entrevista) con el fin de descubrir categorías relevantes (conceptualizaciones analíticas que organizan los resultados) para luego utilizar la codificación axial (que implica descubrir las categorías más importantes en términos de frecuencia, más mencionadas o de mayor relevancia para el planteamiento del problema) y se agruparan en temas (categorías más generales) (Hernández Sampieri, 2018). En este punto del análisis, la meta es integrar las categorías en temas más generales y centrales (categorías con mayor amplitud conceptual que agrupen a las categorías emergidas en el primer plano de codificación abierta) con base en sus propiedades (codificación axial). Conforme la codificación abierta y axial, se procederá entonces a la codificación selectiva que determina la categoría central que da aproximación al tema de investigación (Hernández Sampieri, 2018).

Relevancia

Se espera que los resultados aporten conocimiento a la comunidad educativa que ayude a los actores principales de la formación docente a ajustar

las herramientas adquiridas, reflexionar de manera crítica sobre las limitaciones y alcance de la formación docente, para poder desempeñar el ejercicio de la profesión de manera ajustada a las demandas actuales postpandemia en las aulas.

Capítulo III

Marco Teórico

Formación docente

La formación docente constituye un proceso integral que busca formar a los futuros profesionales de la educación con los saberes, habilidades y actitudes necesarias para enseñar en contextos diversos. Según Tenti Fanfani (2005), la docencia requiere una comprensión profunda de los sujetos, los contextos y las prácticas escolares y no solo limitarse a la transmisión de contenidos. Es así como la formación inicial debe articular saberes disciplinares, pedagógicos y tecnológicos de manera situada.

Sobre la misma línea Alliaud y Feeney (2014) explican que, en nuestro país, la formación docente se lleva a cabo en el nivel superior, tanto en Institutos de Educación Superior como en Universidades, ya sean de gestión estatal o privada. Los institutos de formación ofrecen principalmente carreras orientadas a la docencia en los niveles inicial, primario y secundario. Mientras que las universidades brindan carreras vinculadas a disciplinas específicas (como “Profesorado en...”), que habilitan principalmente para enseñar en los niveles medio y superior.

Aunque históricamente los institutos superiores fueron los principales en la formación docente del país, en los últimos años esta situación comenzó a cambiar. Esto es debido a la creación de nuevas universidades en regiones donde antes no existían trayendo como resultado a que hoy en día la proporción de docentes formados en universidades y en institutos superiores es prácticamente igual (Alliaud y Feeney, 2014).

Por otra parte, la formación docente en América Latina, y particularmente en Argentina, se encuentra atravesada por transformaciones profundas vinculadas a reformas educativas, nuevas políticas públicas, debates sobre calidad, demandas de justicia social y la creciente incorporación de tecnologías en la enseñanza. En este contexto, la docencia se concibe como una práctica

compleja que integra saberes disciplinares, pedagógicos, situacionales y socioculturales, y que exige una reflexión constante sobre los contextos en los que se desarrolla. Tal como han señalado diversos autores, la formación inicial no puede reducirse a la transmisión de contenidos, sino que debe promover el juicio práctico, la participación crítica y la intervención pedagógica situada (Dirección Provincial de Educación Superior et al., 2023/2025).

En este sentido y, en primer lugar, los estudios sobre reformas en educación superior muestran que la incorporación de la formación docente en las agendas universitarias ha generado cambios sustanciales en la organización institucional, los planes de estudio y los dispositivos de evaluación. En América Latina, estas reformas responden tanto a presiones globales como a demandas locales de mayor democratización, pertinencia y calidad en la formación de profesionales. Se ven interpelados entonces las universidades y los institutos superiores a revisar sus estructuras, fortalecer el aseguramiento de la calidad y redefinir perfiles docentes acordes a las transformaciones sociales y educativas vigentes (Rama, 2020; UNESCO-IESALC, 2021).

Vinculado a ello, la literatura reciente remarca la relevancia de avanzar hacia una cultura institucional de la calidad, superando modelos centrados exclusivamente en el control o en la evaluación estandarizada. Algunas investigaciones indican que la calidad debe ser abordada como un proceso dinámico y participativo que involucra a todos los actores institucionales y articula de manera coherente la formación académica con las prácticas profesionales. Este enfoque destaca la necesidad de incorporar dispositivos de autoevaluación, marcos de competencias contextualizados y estrategias sostenibles que permitan mejorar la formación docente desde una mirada crítica (Guzmán-Valenzuela & Barnett, 2020; Tünnermann Bernheim, 2019).

Otra línea central es la de contextualización y justicia educativa, que enfatiza la formación situada como estructura del desarrollo profesional docente. Desde esta perspectiva, formar docentes considera entender las desigualdades estructurales que atraviesan las escuelas y las comunidades, así como promover intervenciones pedagógicas que contribuyan a la equidad educativa. Investigadores como Vezub (2021) sostienen que la formación situada articula saberes teóricos y prácticos, fomenta el análisis del contexto y la construcción de un juicio pedagógico sensible a la diversidad. Asimismo, recopilaciones actuales sobre justicia educativa en América Latina revelan la importancia de

incorporar en la formación inicial experiencias comunitarias, dispositivos reflexivos y prácticas intensivas que fortalezcan a los futuros docentes (García, 2024).

Sobre esta línea, algunos autores profundizan sobre la necesidad de concebir la formación docente como un proceso integral, dinámico y situado. Perrenoud (2004) destaca que el desafío más importante es formar docentes capaces de transferir competencias en contextos cambiantes, mientras que Marcelo García (2009) pone el foco en la importancia de articular la formación inicial con el desarrollo profesional continuo.

Finalmente, estudios sobre profesionalización e identidad docente resaltan que el proceso formativo contempla la construcción de una identidad profesional compleja, que se configura mediante la vocación, la experiencia práctica, la interacción con mentores y la reflexión pedagógica. Por ejemplo, en Argentina, investigaciones recientes muestran que los centros formadores desempeñan un rol clave en ofrecer espacios de acompañamiento, comunidades de práctica y dispositivos reflexivos que permitan a los futuros docentes integrar sus dimensiones personales, cognitivas y socioculturales. Se destaca así la necesidad de fortalecer propuestas pedagógicas que reconozcan la diversidad de trayectorias y la complejidad del rol docente contemporáneo (Birgin & Diker, 2019; Davini, 2020).

De esta manera, el conjunto de estas líneas de investigación pone de manifiesto que la formación docente en Argentina y en América Latina exige una perspectiva integral, situada y crítica, capaz de articular saberes, tecnologías, experiencias y políticas educativas. Esta perspectiva permite no solo comprender las múltiples dimensiones que intervienen en la profesionalización docente sino, orientar la construcción de prácticas pedagógicas transformadoras, comprometidas con la equidad y la calidad educativa.

Currículum docente

Ahora bien, si de formación docente hablamos es inevitable no profundizar sobre su currículum, considerado como el proyecto educativo que define qué enseñar, cómo enseñar y cómo evaluar, estableciendo los objetivos, contenidos, estrategias y criterios de evaluación para un proceso de enseñanza-aprendizaje como veremos a continuación. En este sentido, Amantea et al., (2004) sostienen que el currículum es un campo de estudio teórico y un ámbito de aplicación práctica

en simultaneo. Sus observaciones abarcan tanto aspectos generales del sistema educativo como cuestiones más específicas relacionadas con la enseñanza.

En este sentido, Feeney (2001) confirma que el curriculum se ha establecido como un campo disciplinar propio dentro del debate educativo a nivel internacional. Hoy en día, esto constituye una de las áreas centrales en las ciencias de la educación. Su surgimiento como campo específico se remonta a la primera mitad del siglo XX, en el contexto de expansión de los sistemas educativos modernos, y desde entonces ha experimentado un desarrollo teórico bastante dinámico (Amantea et al., 2004).

Una primera mirada a este campo nos lleva a analizar cómo los sistemas educativos seleccionan, organizan, distribuyen y transmiten el conocimiento. No obstante, aunque estos temas ya eran considerados antes del siglo XX, adquirieron una nueva implicancia con el crecimiento de la escolarización masiva, el desarrollo económico-industrial, los cambios sociales y políticos asociados a estos procesos y el avance de las ciencias. De igual manera se establece que estudiar el curriculum implica abordar un objeto complejo, ya que estos procesos están atravesados por decisiones sobre qué conocimientos se consideran valiosos y cómo se distribuyen en la sociedad. Lo cual nos lleva a la necesidad de reflexionar sobre los fines de la educación y las relaciones que tiene con la sociedad, el Estado, la escuela y la docencia. Que juntos conforman los elementos fundamentales del curriculum (Amantea et al., 2004). En este sentido agrega Gimeno Sacristán (2010) concebirlo como una práctica cultural y política que legitima saberes. Sin embargo, Apple (2006) advierte sobre la relación entre poder y desigualdad que contemplan dichas selecciones.

Se plantea entonces que la formación docente y su curriculum se enmarcan en un contexto ineludible e inevitablemente en permanente metamorfosis. Es por esto que en Argentina, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) establece que los profesorados deben incorporar desde el diseño curricular nacional el desarrollo de competencias tecnológicas y digitales, especialmente a partir del nuevo paradigma de la cultura digital (INFD, 2023). La formación continua, por su parte, actúa como espacio clave para la actualización frente a los cambios sociales, científicos y tecnológicos (Roitter et al., 2017).

Competencias digitales docentes

En este sentido cabe destacar que la digitalización de la vida cotidiana ha modificado profundamente el modo de enseñar y aprender. En así que la cultura digital transforma los medios, los lenguajes y formas de construir conocimiento (Area Moreira, 2010). Sobre todo que las TIC no son herramientas neutras, sino que se presentan como nuevas relaciones pedagógicas, nuevas formas de producir saber y demandan nuevas competencias docentes (Cabero et al., 2019). Asimismo, Lankshear y Knobel (2008) sostienen la importancia de incorporar nuevas alfabetizaciones digitales en la formación docente, superando una visión meramente operativa de las tecnologías. Agregan desde una perspectiva tecnológica, Mishra y Koehler (2006) con su modelo TPACK, una integración concordante entre saber pedagógico, disciplinar y tecnológico, en tanto que Selwyn (2016) otorga una mirada crítica sobre el uso de TIC, destacando que deben pensarse como prácticas atravesadas por dimensiones sociales y culturales y no como soluciones neutras.

Sobre la misma línea, la UNESCO (2021) sostiene que la competencia digital docente es esencial para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Esto integra la selección de recursos digitales, la evaluación mediante plataformas, la gestión del aula virtual y la comunicación mediada por tecnologías. Como también que su incorporación debe contemplar dimensiones éticas, críticas y pedagógicas (UNESCO, 2021).

Por otra parte, diversos marcos internacionales como DigCompEdu (European Commission, 2017) y el marco de Competencias TIC del Ministerio De Educación Nacional (2013) coinciden en que los docentes deben desarrollar sus competencias docentes en seis dimensiones clave: 1) compromiso profesional con las tecnologías, 2) creación e implementación de contenidos digitales, 3) enseñanza-aprendizaje mediados por TIC, 4) evaluación digital, 5) empoderamiento de estudiantes y 6) desarrollo de competencias digitales en los propios estudiantes. Ahora bien, teniendo en consideración el marco nacional, el documento “Formación docente y cultura digital” (DGCyE, Buenos Aires, 2024). De esta manera proponen pensar la formación desde una mirada crítica, incorporando las TIC como objeto de análisis, producción y apropiación contextual en el accionar docente.

En paralelo, investigaciones sobre competencias tecnopedagógicas advierten que, si bien las instituciones de formación docente han incorporado

paulatinamente tecnologías digitales, persisten diferencias destacables entre regiones, institutos y universidades. Las revisiones sistemáticas muestran que la formación en TIC suele ser heterogénea y desarticulada de la práctica docente, lo que limita la integración sostenida de los recursos tecnológicos en las clases. Para avanzar desde esta perspectiva, se recomienda consolidar modelos pedagógicos integrados, fortalecer la alfabetización digital docente y promover experiencias formativas que vinculen tecnologías con prácticas reales de enseñanza (Salinas, 2022; Invecom, 2023).

Por último, autores como Hodges et al. (2020) y Bozkurt y Sharma (2020) establecen una distinción entre la enseñanza remota de emergencia y la educación en línea planificada. Lo cual pone de manifiesto los desafíos que enfrentan los sistemas formativos para garantizar la equidad y la calidad educativa en entornos híbridos y digitales a raíz de la reciente pandemia por COVID-19.

Contexto Covid-19

En cuanto al contraste en materia de antecedentes y consecuencias de observables de la pandemia 2019 cabe mencionar investigaciones recientes sobre educación secundaria y terciaria en Argentina, demuestran un escenario complejo y desigual en relación con la pandemia de COVID-19 y el retorno a la presencialidad. En educación terciaria, por ejemplo, Elisondo et al. (2023) mostraron que los docentes desarrollaron prácticas creativas y adaptaciones pedagógicas innovadoras para ejecutar la enseñanza virtual, aunque con deficiencias en infraestructura y capacitación tecnológica. En tanto que Pierella y Borgobello (2023), destacaron que el ingreso universitario y la formación docente fueron afectados por dificultades en la conectividad y espacios de estudio, generando mayores diferencias entre estudiantes.

Sobre la misma línea, Vinet Arzuaga et al. (2023) describieron modificaciones en las prácticas de evaluación universitaria, con un mayor uso de plataformas digitales y flexibilización de plazos, lo que generó inequidades para estudiantes sin acceso confiable a tecnología.

Del mismo modo, Santín y López (2024) mostraron que las universidades implementaron transformaciones institucionales con rupturas y continuidades. Se adoptaron, por ejemplo, modalidades semipresenciales y el uso intensivo de

tecnologías digitales, pero continuaron las desigualdades de acceso y desafíos en capacitación docente.

Por su parte, Monetti y Baigorria (2023) demostraron cambios significativos en el modo de interactuar entre el docente y el estudiante, el incremento en la preparación de materiales digitales y desafíos en la evaluación, señalando que algunas prácticas virtuales podrían conservarse como parte de la enseñanza híbrida, sin embargo, afectaron la motivación y el vínculo afectivo.

Finalmente, en el ámbito de la educación secundaria, Formichella (2023) mostró las dificultades para adaptar talleres y prácticas técnicas al formato remoto, intensificando las desigualdades preexistentes en las escuelas técnicas.

En conjunto, las investigaciones anteriores demuestran que la pandemia no solo afectó los aprendizajes, sino que también impulsó innovaciones pedagógicas, reconfiguró la interacción en las aulas y puso en debate la urgencia de políticas que promuevan equidad, recuperación de aprendizajes para alumnos y formación docente en competencias digitales.

En consecuencia, muchos docentes se vieron forzados a formarse de manera autodidacta en materia digital sin apoyo ni supervisión institucional (Bossolasco et al., 2023). Como también, para mantener la continuidad pedagógica, se observó una rápida apropiación de herramientas como Zoom, Classroom, Meet, WhatsApp y Padlet (Dussel et al., 2020).

Este escenario consolidó el debate en torno a si las herramientas adquiridas durante la formación docente son suficientes y pertinentes frente a las nuevas exigencias del aula en distintos niveles educativos.

Capítulo IV

Antecedentes de investigación

El impacto de la transformación digital en la formación docente ha sido abordado por numerosas investigaciones durante el período comprendido entre 2021 y 2025. Las mencionadas han hecho énfasis en las herramientas tecnológicas, pedagógicas y evaluativas que los futuros docentes adquieren a lo largo de su trayectoria formativa.

Para comenzar, la pandemia de COVID-19 marcó un antes y un después en la manera en que se concibe la formación docente. En un estudio sobre políticas educativas post-pandemia en América Latina, Rivoir y Morales (2021),

destacan que la irrupción de la virtualidad forzó la incorporación precipitada de herramientas digitales sin preparación pedagógica previa, con lo cual se evidenció la necesidad de replantearse la formación inicial desde una perspectiva crítica e inclusiva. En el mismo sentido, UNICEF Argentina (2021) llevó a cabo un relevamiento nacional que demostró que la mayor parte de los docentes en formación no tenían las competencias digitales básicas para enfrentar la continuidad pedagógica, impulsando así nuevas estrategias de capacitación en TIC.

No obstante, se observa a partir del año 2022, una vuelta de tuerca hacia la integración de herramientas digitales en los planes de estudio de profesorados. Canabal et al. (2024) estudiaron en este sentido a las universidades del conurbano bonaerense (UNLP, UNSAM, UNTREF). Analizaron de qué manera los estudiantes del nivel superior se apropian de tecnologías como plataformas gamificadas (Kahoot, Quizizz), editores gráficos (Canva) y entornos de simulación o videojuegos educativos. Sostienen que estas herramientas no solo favorecen la práctica didáctica, sino que también promueven una mayor reflexividad sobre el rol docente en entornos mediados por tecnología necesariamente.

Sobre la misma línea, la Dirección General de Escuelas de Mendoza (2024) anunció la incorporación obligatoria de las materias Inteligencia Artificial y Pensamiento Computacional en los profesorados de educación superior como de materias específicas. Esta medida se inscribe dentro de un enfoque orientado a anticipar las competencias requeridas por las escuelas del siglo XXI. La finalidad era que para el año 2025 todos los egresados tengan un dominio básico de herramientas como Scratch, asistentes de IA generativa y plataformas digitales de evaluación.

Las investigaciones basadas en el marco DigCompEdu demuestran que existen brechas relevantes entre la percepción de los docentes sobre sus propias competencias digitales y su nivel real evaluado. La investigación de Romero-Tena et al. (2024) muestra perfiles heterogéneos de competencia digital y factores que influyen en su desarrollo. No obstante, la revisión sistemática de Cid-Martínez et al. (2025) confirma que, los docentes presentan en general niveles medios o medio-bajos de competencia digital, lo que refuerza la necesidad de programas de formación continua que integren tecnología, teoría y práctica pedagógica a nivel internacional.

Por otra parte, Valle et al. (2025), mediante encuestas a 40 docentes universitarios, analizaron la integración de competencias digitales en la educación superior. Los resultados arrojaron niveles variados: mientras algunos alcanzan un manejo avanzado, otros enfrentan brechas formativas significativas, debido a falta de programas institucionales sostenidos.

En este sentido, Véliz et al. (2024) demuestra que la formación inicial y continua antes de la pandemia no preparó adecuadamente a los docentes para la transición digital. Sin embargo, durante el confinamiento obligatorio, se lograron desarrollar competencias para enseñanza virtual, aunque a ritmos diversos.

Respecto de lo anterior, la UNESCO (2023) destaca la urgencia de preparar a los docentes con competencias digitales, metodológicas y éticas para sostener la educación híbrida. Se enfatizan en herramientas como IA, plataformas digitales y estrategias de evaluación inclusivas, cuyo uso eficiente depende de una formación reflexiva y pública.

De esta manera, la Subsecretaría de Educación de Buenos Aires (2023-2025) enfatiza el análisis crítico y político de las tecnologías en contextos educativos concretos, y en consecuencia elaboró lineamientos para integrar cultura digital en la formación inicial y permanente.

Capítulo V

Trabajo de campo

Análisis de las entrevistas

Para comenzar con el análisis de las entrevistas es necesario destacar que se han formulado 10 ejes temáticos como categorías emergentes de la articulación de las respuestas.

Se analiza la pregunta uno y se generan dos ejes temáticos: La identidad profesional y la identidad áulica actual.

Formación docente inicial y continua

1) ¿De qué manera considera que su formación docente inicial le preparó para enfrentar los desafíos del aula? ¿Y qué aspectos podrían haber sido más relevantes o útiles para su ejercicio profesional?

Los tres docentes coinciden en que la formación docente inicial brindó una base teórica sólida, útil para comprender el rol profesional, planificar clases y sostener un marco pedagógico general. Esa base inicial les permitió construir una identidad docente: la bibliotecaria como mediadora cultural y promotora de lectura; la profesora de matemática como organizadora de propuestas didácticas; y el profesor de historia como conocedor de contenidos disciplinares y fundamentos pedagógicos. Con lo cual sale a la luz el eje temático identidad profesional.

Respecto del eje temático de identidad áulica actual, toma base en que los tres señalan que esa formación quedó desajustada frente a la realidad concreta del aula en el conurbano bonaerense. Aparece con fuerza una brecha entre teoría y práctica: la falta de herramientas para gestionar proyectos interdisciplinarios y trabajar con diversidad sumado a la ausencia de formación en uso pedagógico de tecnologías en escuelas que carecen de recursos reales. También la teoría que estaba muy lejos de las situaciones cotidianas del aula: conflictos, desregulación emocional, cambios sociales, equipos de orientación saturados y normativa cambiante.

Se mencionan también las mismas necesidades no cubiertas durante la formación inicial: herramientas prácticas para la gestión de conflictos y situaciones complejas. Criterios claros y protocolos para intervenir ante casos difíciles. Capacitación realista y situada, pensada para el aula del conurbano y no para escenarios ideales. Mayor articulación con problemáticas actuales: diversidad, inclusión real, impacto de políticas educativas, cambios normativos.

Además, coinciden en la importancia de las prácticas profesionales en instituciones reales como el espacio donde realmente se aprende a ser docente. La única formación que perciben como verdaderamente útil es aquella que se vive “en campo”, con estudiantes concretos y desafíos auténticos.

Finalmente, en los tres perfiles aparece la ausencia o insuficiencia de formación en tecnologías digitales: por falta de recursos que permitan aplicar lo aprendido o por la necesidad de usar tecnología como aliada en la enseñanza o por la falta de herramientas para incorporar cultura digital y materiales actualizados.

En conclusión, se muestran con claridad los ejes identidad profesional vs identidad áulica actual: la formación docente inicial ofrece fundamentos, pero no prepara plenamente para la complejidad cotidiana del aula, y se requieren

propuestas más prácticas, situadas, interdisciplinarias y acordes a las transformaciones sociales, emocionales y tecnológicas que atraviesan a las escuelas del conurbano bonaerense.

Respecto de la pregunta dos, se articula la categoría emergente: Resignificación de la formación docente inicial.

2) ¿En qué medida la formación continua ha complementado o reforzado lo aprendido durante la formación inicial?

Los tres docentes coinciden en que la formación continua ha sido un complemento fundamental para actualizar, profundizar y, en muchos casos, “aterrizar” lo aprendido durante la formación inicial. Aparece con claridad que la formación inicial brindó bases teóricas, pero fue la formación continua la que permitió conectar esos saberes con los desafíos concretos de la práctica docente cotidiana.

Se repite la idea de actualización y ampliación de herramientas: desde nuevas estrategias didácticas vinculadas al uso de las TIC y la lectura digital hasta dinámicas grupales, enfoques prácticos y tecnologías más acordes a las necesidades actuales del aula. Reconocen que la formación continua aporta saberes situados, diseñados a partir de problemas reales de las escuelas, lo que la vuelve más pertinente y aplicable en contextos diversos.

También se observa la función de la formación continua como espacio para revisar, cuestionar y reconstruir lo aprendido inicialmente. Mientras uno expresa que le permitió “actualizar conocimientos y promover la enseñanza en entornos virtuales”, otro sostiene que le permitió “cambiar la visión inicial y sumar herramientas más cercanas a lo que realmente ocurre en las aulas”. Del mismo modo, otro docente afirma que lo ayudó a “bajar a tierra ideas muy teorizadas” y adquirir estrategias concretas sobre ciudadanía, derechos humanos o acompañamiento a estudiantes.

Las instancias de formación continua (cursos, talleres, intercambios con colegas) aparecen mencionadas como momentos clave para interpretar la realidad escolar contemporánea, entender “qué pasa hoy en los pasillos” y responder a las transformaciones sociales, tecnológicas y pedagógicas que atraviesan la vida escolar. En este sentido, los tres docentes valoran su carácter de actualización permanente y su anclaje en problemáticas actuales, conectadas con las necesidades de aula, convivencia y trabajo institucional.

La justificación del eje temático resignificación de la formación docente inicial toma cuerpo en que las tres respuestas coinciden que la formación continua no solo refuerza la base teórica de la formación inicial, sino que la resignifica a través de contenidos prácticos, situados y contextualizados. Para los tres, la formación continua es la que verdaderamente fortalece el ejercicio profesional, aportando herramientas vigentes, realistas y adaptadas a la complejidad educativa contemporánea.

El cuarto eje temático toma base en la desarticulación significativa del curriculum.

Currículum y diseño curricular docente

3) ¿En qué medida cree que los contenidos, estrategias de enseñanza y criterios de evaluación que aprendió durante su formación se corresponden con las necesidades reales del aula actual?

En los tres relatos aparece una coincidencia clara: aunque ciertos contenidos y enfoques aprendidos en la formación inicial conservan su valor, existe una desarticulación significativa entre ese marco formativo y las necesidades reales del aula actual. Los docentes describen un aula transformada: más heterogénea, atravesada por desigualdades, cambios culturales, brechas tecnológicas y nuevas formas de vínculo con el saber, frente a la cual la formación recibida resulta, de manera integral insuficiente.

Se repite la idea de que la formación inicial estuvo pensada para un aula ideal, con estudiantes homogéneos o con dinámicas más predecibles, lo que contrasta con las condiciones presentes en las escuelas actuales del conurbano. Mientras una docente señala que “algunas herramientas quedaron desactualizadas frente a los cambios en los hábitos de lectura”, otra remarca que muchas estrategias “no funcionan en cursos numerosos, con poca continuidad pedagógica o con problemáticas emocionales”. De igual manera el tercer docente afirma que fueron preparados para una realidad que hoy “no se ajusta del todo a lo que pasa en el aula”, especialmente en lo que respecta a evaluación y recursos disponibles.

Las respuestas también coinciden en que los criterios de evaluación tradicionales (frecuentemente centrados en la reproducción de contenidos) ya no alcanzan para promover aprendizajes significativos. Se mencionan nuevas necesidades: evaluar “búsqueda, selección y producción crítica de información”,

trabajar “lectura crítica y análisis de fuentes”, o incorporar criterios más participativos y contextualizados. Esta demanda refleja un cambio en la mirada pedagógica, que pasa de modelos más transmisivos a enfoques que buscan desarrollar competencias cognitivas complejas.

Asimismo, los tres docentes subrayan la necesidad de estrategias didácticas más actualizadas y situadas, acordes a la diversidad de trayectorias y al impacto de lo emocional en los procesos de aprendizaje. La docente bibliotecaria destaca la importancia de integrar tecnologías y enfoques inclusivos en la biblioteca escolar como extensión del aula, mientras los otros dos docentes enfatizan el desafío de intervenir en grupos heterogéneos, con dificultades acumuladas y poca continuidad pedagógica.

Finalmente, los tres coinciden en que es la formación continua la que permite revisar, adaptar y actualizar las prácticas frente a las transformaciones del sistema educativo y del contexto social. A través de la reflexión y la capacitación permanente, pueden “revisar la práctica”, “ajustar la mirada pedagógica” y responder de manera más efectiva a los desafíos contemporáneos.

Es por esto que la categoría emergente se llama desarticulación significativa: la formación inicial aportó bases importantes, pero no se corresponde plenamente con la complejidad del aula actual. De allí surge la necesidad de criterios de evaluación más pertinentes, estrategias didácticas contextualizadas, uso significativo de tecnologías y una formación continua que permita reconstruir permanentemente la tarea docente en escenarios en constante cambio.

Del mismo modo aparece el siguiente eje temático referido a la actualización integral.

4) ¿Qué cambios o ajustes considera necesarios en el currículo para que responda mejor a las exigencias de la educación contemporánea?

En las tres respuestas aparece la necesidad de actualizar el currículo docente para que responda de manera más efectiva a las demandas de la educación contemporánea. Aunque cada docente lo expresa desde su área, rol y experiencia, todos coinciden en que el currículo actual resulta insuficiente para enfrentar la complejidad del aula real, especialmente en contextos como el conurbano bonaerense.

Sostiene la necesidad de integrar contenidos más actuales, pertinentes y situados. Desde la perspectiva bibliotecaria, se subraya la importancia de incorporar de manera explícita la “alfabetización digital y mediática” y el desarrollo de “competencias informacionales” como parte fundamental de la tarea educativa. De igual manera, la docente de Matemática destaca que los contenidos deberían “vincularse más con situaciones del mundo real” y apoyarse en tecnologías accesibles y actualizadas que permitan una enseñanza significativa. Por su parte, el docente de Historia sostiene que el currículo debería incluir “enfoques más actuales”, mayor trabajo sobre derechos humanos, diversidad, ESI y una mirada política que permita comprender las desigualdades sociales que atraviesan a las escuelas.

Algo común es crítica a la brecha entre teoría y práctica dentro del currículo. Para los tres, el diseño curricular continúa apoyándose en modelos que no contemplan las transformaciones sociales, tecnológicas y pedagógicas actuales. El docente de Historia enfatiza la necesidad de prácticas reales “desde el principio” de la formación, y el docente de Matemática reclama un enfoque más práctico y contextualizado. Del mismo modo, la docente bibliotecaria señala la urgencia de fortalecer la formación en inclusión, diversidad y accesibilidad para que todos los estudiantes puedan participar activamente en procesos de lectura y aprendizaje.

Otro punto compartido es la necesidad de una mayor integración de tecnologías educativas: desde el uso pedagógico de recursos digitales en la biblioteca escolar hasta la actualización de herramientas en las instituciones formadoras. Los tres coinciden en que el currículo debe acompañar los cambios acelerados en cultura digital y hábitos de aprendizaje, y que la falta de formación tecnológica limita el trabajo docente y la riqueza de las propuestas didácticas.

Aparece también, la demanda de una formación más situada y contextualizada, que contemple las particularidades del conurbano: realidades diversas, trayectorias educativas fragmentadas, complejidades sociales y desigualdades que inciden directamente en el trabajo docente. Para los tres, el currículo debería brindar herramientas concretas para abordar estas especificidades, lo que permitiría a los futuros docentes intervenir de manera más consciente y eficaz.

En este sentido, el eje temático de actualización integral refiere a la convergencia de un diagnóstico compartido: el currículo actual necesita una

actualización profunda que incorpore alfabetización digital, inclusión y accesibilidad, prácticas tempranas y reales, enfoques críticos y contextualizados, integración significativa de tecnologías y contenidos vinculados a las problemáticas sociales contemporáneas. Solo de este modo la formación docente podrá responder con mayor pertinencia a las exigencias de la educación actual y a las condiciones reales de las escuelas del conurbano.

El siguiente eje temático, se corresponde con la cultura digital como dimensión central de la educación actual.

TICs, competencias y cultura digital docente

5) ¿Cómo entiende la “cultura digital” en el ámbito educativo y de qué manera influye en su forma de enseñar?

En los tres relatos se observa una comprensión compartida de la cultura digital como un fenómeno amplio, complejo y profundamente ligado a la vida cotidiana de los estudiantes, que excede el mero uso de dispositivos tecnológicos. Coinciden en que la cultura digital implica formas de interacción, circulación de información, producción de contenidos y modos de aprender que transforman radicalmente el trabajo pedagógico.

Y aparece con claridad que la cultura digital no se reduce a manejar herramientas, sino que abarca prácticas, comportamientos, saberes y actitudes. La bibliotecaria define la cultura digital como la capacidad de “comprender cómo se genera, comparte y valida la información en línea”, mientras la docente de Matemática la concibe como “prácticas y formas de vinculación que atraviesan a los jóvenes”. El docente de Historia, por su parte, la describe como “el mundo donde los estudiantes viven todos los días”, marcado por redes sociales, circulación acelerada de información y contenidos sin filtro.

Los tres destacan que esta cultura digital exige nuevas formas de enseñar, centradas en habilidades críticas: desde la evaluación de la confiabilidad de las fuentes hasta el análisis de datos, la lectura crítica de medios o la comprensión del impacto social de las tecnologías. En los tres relatos se mencionan prácticas pedagógicas que buscan responder a estos desafíos: la bibliotecaria promueve alfabetización informacional y proyectos colaborativos; la docente de Matemática trabaja resolución de problemas y uso responsable de la información; y el docente de Historia enfrenta fenómenos como “información falsa, discursos de

odio o videos recortados”, problemáticas muy presentes en el entorno digital actual.

Comparten de igual manera que la cultura digital modifica los contenidos y las dinámicas de aula. Permite integrar recursos digitales, personalizar aprendizajes, promover la colaboración en línea y trabajar con materiales contemporáneos (redes, memes, noticias, bases de datos, e-books), ampliando las posibilidades pedagógicas. A la vez, los obliga a intervenir sobre riesgos concretos de la era digital: la desinformación, la sobreexposición, la falta de criterio en el consumo mediático o los problemas de convivencia que se originan en redes.

Emerge así la categoría de que la cultura digital es central en la educación contemporánea: que transforma tanto el rol docente como los modos de aprender y vincularse con el conocimiento. Enseñar en clave digital implica formar ciudadanos críticos, capaces de interpretar, analizar y producir información en un contexto saturado de contenidos, donde la escuela tiene un papel indispensable como espacio de acompañamiento, reflexión y construcción de sentido.

El siguiente eje temático se basa en que los docentes se han transformado en autodidactas digitales.

6) ¿Cómo evalúa la suficiencia de las herramientas digitales que adquirió durante su formación frente a los desafíos de la docencia actual?

Los tres relatos acuerdan que la formación inicial en herramientas digitales fue insuficiente para enfrentar las demandas tecnológicas de la docencia contemporánea. Sin embargo, aunque cada uno lo expresa desde su área, coinciden en que las competencias digitales adquiridas en el profesorado quedaron rápidamente desactualizadas frente al ritmo acelerado de la innovación tecnológica y a los cambios en las formas de enseñar y aprender.

La docente bibliotecaria reconoce haber recibido “conocimientos básicos sobre herramientas digitales y recursos en línea”, útiles como punto de partida, pero insuficientes frente a las necesidades actuales, especialmente luego del impacto de la pandemia, que aceleró el uso de plataformas como Google Classroom. Al igual que la docente de Matemática afirma que la formación inicial fue “totalmente insuficiente”, reducida a nociones básicas que no respondían a las demandas reales de las escuelas. En esta misma línea, el docente de Historia

sostiene que en el profesorado “casi no vimos nada relacionado con tecnología para enseñar Historia”, lo que lo obligó a aprender por su cuenta y a través de experiencias posteriores.

En los tres relatos se observa que la mayor parte del aprendizaje digital ocurrió por fuera de la formación inicial: cursos posteriores, autoformación, intercambio con colegas, tutoriales y “prueba y error”. La formación continua aparece entonces como la verdadera instancia que permitió adquirir competencias para diseñar clases con recursos digitales, trabajar en entornos virtuales o integrar materiales multimedia y plataformas colaborativas. En los tres relatos se evidencia que el esfuerzo personal del docente fue clave para compensar las faltas del currículo formal.

Asimismo, destacan que las necesidades tecnológicas actuales son mucho más amplias que las previstas durante su formación inicial. La bibliotecaria menciona la gestión de información, la alfabetización digital y el uso de recursos educativos abiertos; la docente de Matemática subraya la ausencia de una política estatal clara que acompañe la formación en tecnologías; y el docente de Historia enfatiza la necesidad de herramientas específicas para su disciplina, como líneas de tiempo digitales o análisis crítico de videos y fuentes multimedia.

Es por esto que el eje temático aquí observado toma base en la autogestión de los docentes ya que coinciden en que las herramientas digitales adquiridas en la formación inicial resultaron escasas, básicas y desvinculadas de los desafíos contemporáneos. Especialmente en un contexto donde la educación digital, la virtualidad y la alfabetización informacional se volvieron indispensables. La brecha entre la formación recibida y las demandas actuales evidencia la necesidad de actualizar los profesorados, integrar de forma sistemática el abordaje pedagógico de las tecnologías y garantizar que todos los futuros docentes accedan a competencias digitales acordes al escenario educativo actual.

Ahora bien, no todo está visto con desajuste, la formación digital inicial ha sido el punto de partida de todo este recorrido, conformado el eje temático relevante.

7) ¿Qué competencias o herramientas digitales desarrolladas durante su formación le resultaron útiles para adaptarse a la enseñanza virtual o híbrida?

Los docentes coinciden en que las herramientas digitales aprendidas durante la formación inicial fueron útiles para sostener la continuidad educativa durante la enseñanza virtual o híbrida. Lo que aprendieron les permitió al menos un punto de partida para organizar materiales, comunicarse con estudiantes y generar propuestas mínimamente adaptadas al contexto tecnológico real de las escuelas del conurbano.

En el caso de la bibliotecaria, aparece como central el manejo básico de plataformas educativas, procesadores de texto, hojas de cálculo y la búsqueda de información confiable, además de la creación de una biblioteca digital mediante Google Sites. Estas competencias le permitieron organizar contenidos, diseñar actividades interactivas y sostener la función mediadora de la biblioteca en un entorno totalmente digitalizado. Sin embargo, la profesora de matemática, tomo como útiles las herramientas específicas para la disciplina como GeoGebra, Excel y algunos conocimientos previos y externos a la formación inicial sobre plataformas virtuales. Con esos recursos pudo generar explicaciones visuales y actividades interactivas que mantuvieran cierto vínculo pedagógico aun cuando los estudiantes dependían de sus celulares para acceder al material. En el profesor de historia, se destaca la utilidad de manejar Classroom, Meet y la organización de materiales en PDF, junto con estrategias de adaptación para estudiantes con recursos tecnológicos mínimos. Trabajar con audios, textos breves y fuentes de bajo peso permitió sostener el aprendizaje sin exigir descargas que los estudiantes no podían realizar.

Aquí toma importancia el eje temático que la formación digital inicial fue el punto de partida: lo que resultó realmente valioso fue contar con un piso básico de alfabetización digital, que funcionó como soporte para producir materiales claros y accesibles. Sin embargo, se muestra como un punto común la necesidad de adaptar los recursos digitales a las condiciones reales de conectividad de los estudiantes, ya fuera mediante actividades interactivas simples, explicaciones visuales o materiales livianos que pudieran abrirse desde un celular.

El anteúltimo eje temático se manifiesta en base a la autogestión, la colaboración y la experimentación de estos docentes en su práctica contemporánea.

8) ¿Qué aspectos de su formación se hicieron evidentes como insuficientes frente a las exigencias de la pandemia y cómo lo enfrentó?

Se observa en los tres relatos que la formación docente inicial no preparó suficientemente para la enseñanza virtual o híbrida. Sostienen que lo aprendido durante su carrera profesional no anticipó, ni previó y no brindó herramientas pedagógicas y tecnológicas adecuadas para enfrentar la educación remota que impuso la pandemia. Sin embargo, lo que se reitera es que la adaptación fue posible gracias al esfuerzo personal, la formación autónoma y la colaboración entre colegas.

La bibliotecaria tuvo que recurrir a la autoformación y a la cooperación con otros docentes para generar actividades virtuales más efectivas, logrando así sostener la continuidad pedagógica. La profesora de matemática expresa un diagnóstico similar de que la pandemia puso en evidencia un vacío formativo profundo, tanto en el uso de plataformas virtuales como en el diseño de clases híbridas. En su caso, la adaptación se apoyó casi exclusivamente en el autoaprendizaje: cursos gratuitos, manejo autodidacta de herramientas digitales, producción de videos explicativos y adaptación constante de actividades al celular, ya que gran parte de sus estudiantes no contaban con computadoras. Mientras que el profesor de historia también describe la situación como un proceso abrupto, donde la formación inicial no ofreció recursos para evaluar a distancia, sostener el vínculo pedagógico mediante WhatsApp o planificar propuestas híbridas. Todo lo aprendido surgió de tutoriales, intercambio entre colegas y la urgencia del contexto.

A pesar de sus diferencias disciplinares con base en sus roles, miradas y experiencias, los tres contemplan lo mismo y aquí se pone sobre la mesa la categoría emergente: la autogestión, colaboración y experimentación. Lo que permitió transitar la virtualidad no fue la formación inicial, sino la capacidad de autogestión del aprendizaje, búsqueda de recursos externos y construcción colectiva de saberes entre pares. Quedando muy claro que la pandemia reveló la necesidad de contar con una alfabetización digital sólida, no solo en términos técnicos, sino también pedagógicos: cómo evaluar, cómo sostener el vínculo,

cómo producir materiales accesibles y cómo adaptar estrategias didácticas a dispositivos móviles.

Asimismo, en los tres testimonios emerge la idea de que la formación docente inicial sigue anclada en un modelo de presencialidad tradicional, sin integrar de manera sistemática las demandas actuales de la educación digital. La experiencia de la virtualidad forzada evidenció esta brecha y puso de relieve la urgencia de una formación más actualizada, situada y orientada a las prácticas reales de enseñanza con tecnología.

Y para finalizar el análisis, surge la categoría que nuclea a todas la anteriores: la necesidad de una formación docente integral.

Reflexión final

9) ¿Qué modificaciones o mejoras sugeriría en los programas de formación docente para preparar mejor a los egresados frente a los desafíos actuales del aula?

Acá aparece un acuerdo generalizado: la necesidad urgente de actualizar y reformular la formación docente inicial para responder a los desafíos contemporáneos del aula: la virtualidad, la diversidad, la complejidad social y la alfabetización digital crítica. Aunque con sus matices, todos coinciden en que los programas actuales resultan insuficientes para preparar a los futuros egresados frente a las demandas reales de las escuelas del conurbano.

En el caso de la bibliotecaria, la propuesta de mejora se orienta hacia una integración sistemática de la alfabetización digital, el fortalecimiento de las competencias tecnológicas y la inclusión de estrategias específicas para educación virtual e híbrida. También destaca la necesidad de profundizar la formación en diversidad, educación inclusiva y metodologías activas orientadas al pensamiento crítico y la autonomía. La formación docente debe incluir una reflexión ética y crítica sobre el impacto de las tecnologías y la cultura digital en los procesos educativos.

La profesora de matemática subraya la importancia de acercar la formación inicial a las problemáticas reales del aula actual, especialmente vinculadas a lo emocional, lo conductual y lo sociofamiliar. Su propuesta señala la necesidad de herramientas concretas para intervenir en situaciones complejas, más allá de la teoría. Suma también la urgencia de incorporar una alfabetización digital crítica y herramientas tecnológicas actualizadas que los

docentes puedan utilizar con solvencia, evitando que la formación digital recaiga únicamente en la autoformación posterior.

El profesor de historia destaca tres grandes ejes: la alfabetización digital crítica como contenido ineludible, la actualización disciplinar para que la enseñanza se vincule con la realidad contemporánea de los estudiantes, y la necesidad de formar a los futuros docentes para trabajar con grupos heterogéneos, atravesados por problemáticas sociales diversas. Agrega una demanda central: la formación debe incluir una comprensión política del sistema educativo, reconociendo cómo los cambios estructurales del país inciden en cada práctica docente.

En este sentido los tres plantean que la formación docente inicial debe volverse más situada, más crítica y más práctica. Recomiendan integrar tecnologías de manera pedagógica, preparar para escenarios híbridos, incluir herramientas reales para trabajar con la diversidad y formar docentes capaces de leer el contexto social, institucional y político en el que enseñan.

Es por lo anterior que se piensa el eje temático de la formación docente integral: la mejora de los programas de formación implica combinar actualización tecnológica, alfabetización digital crítica, enfoque inclusivo, actualización disciplinar y un anclaje fuerte en la realidad escolar. La formación docente se debe pensar en aulas reales y preparar a los futuros profesionales para enfrentar aulas complejas, diversas y digitalizadas, donde la práctica, la reflexión situada y la lectura crítica del contexto sean pilares estructurales del proceso formativo.

Capítulo VI

Conclusión

La pregunta sobre si las herramientas adquiridas durante la formación docente inicial resultan adecuadas y suficientes para responder a las demandas actuales del ejercicio profesional encuentra, en los testimonios analizados, una respuesta clara y consistente: la formación docente inicial brinda fundamentos importantes, pero no alcanza para enfrentar la complejidad real y contemporánea del aula, especialmente en contextos como los del conurbano bonaerense.

A lo largo de todas las articulaciones, se observan varios denominadores comunes: los profesorados aportan una base teórica necesaria (marcos pedagógicos, saberes disciplinares, nociones generales sobre planificación y

evaluación), pero no logran preparar de manera integral para los desafíos actuales, atravesados por la diversidad creciente, las transformaciones sociales, las problemáticas emocionales y la irrupción de la cultura digital.

En primer lugar, se evidencia una brecha entre teoría y práctica. Los docentes coinciden en que las herramientas recibidas no fueron suficientes para gestionar la heterogeneidad de los grupos, trabajar con trayectorias educativas fragmentadas, intervenir en conflictos o acompañar situaciones socioemocionales complejas. La formación inicial continúa siendo pensada en aulas ideales que no contemplan las condiciones reales de las escuelas del conurbano.

En segundo lugar, las respuestas remarcan la insuficiencia de la formación digital. Las competencias tecnológicas fueron básicas y desajustadas de los usos pedagógicos de hoy. La pandemia expuso esto sobre la mesa: los profesorados no estaban preparados para la enseñanza virtual, la evaluación remota, la planificación híbrida ni la gestión del vínculo pedagógico mediado por tecnología, sin precedentes. Lo que permitió sostener la continuidad educativa no fue la formación inicial, sino la autoformación, el trabajo colaborativo y la experimentación práctica.

En tercer lugar, emerge la necesidad de alfabetización digital crítica y de una preparación docente que permita comprender el impacto social, cultural, ético y político de la tecnología. Los docentes entienden la cultura digital como una dimensión central que redefine la enseñanza y exige construir una enseñanza crítica, capaz de interpretar, analizar y producir información en entornos saturados de estímulos digitales.

En cuarto lugar, se destaca la urgencia de incorporar criterios de inclusión, accesibilidad y atención a la diversidad, junto con enfoques interdisciplinarios y metodologías activas que respondan a las transformaciones sociales actuales. Las propuestas formativas deben estar basadas en las realidades territoriales y enfrentando las desigualdades estructurales que atraviesan a estudiantes y escuelas.

Por último, los docentes comparten la idea de que la formación continua es el componente que verdaderamente resignifica y fortalece el ejercicio docente. allí es donde los profesionales encuentran herramientas actualizadas, contextualizadas y prácticas para responder a un sistema educativo en constante cambio.

En síntesis, los testimonios permiten afirmar que las herramientas adquiridas durante la formación inicial no son suficientes por sí solas para responder a las demandas actuales del ejercicio profesional docente. Para alcanzar pertinencia y eficacia educativa, se requiere una formación inicial profundamente revisada y actualizada, complementada por una formación continua sólida, situada y crítica.

Solo si se piensa la preparación de los docentes desde una mirada integral se podrá hacer frente a los desafíos de las aulas actuales complejas, diversas y digitalizadas; construyendo prácticas reflexivas, inclusivas y pedagógicamente significativas en un contexto educativo que no deja de transformarse.

Discusión

Los resultados obtenidos a la luz de los testimonios de los docentes permiten problematizar el alcance y limitaciones de la formación inicial frente a las demandas actuales del trabajo docente, especialmente en contextos complejos como los del conurbano bonaerense.

Si bien los tres entrevistados reconocen que la formación inicial brindó fundamentos teóricos sólidos y marcos conceptuales valiosos, también comparten que resultan insuficientes para enfrentar la complejidad cotidiana del aula contemporánea. Esto es coherente con estudios previos que señalan una brecha creciente entre la estructura curricular de los profesorados y las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas que atraviesan a las instituciones educativas.

En primer lugar, emerge con fuerza una crítica compartida respecto a la escasa preparación práctica, situada y contextualizada. Los docentes describen que la formación inicial suele apoyarse en “aulas ideales” que están lejos de las realidades concretas del conurbano: diversidad socioeconómica, desigualdad digital, trayectorias escolares interrumpidas, multiplicidad de problemáticas sociales y demandas vinculares cada vez más complejas. Con lo cual se genera que las estrategias didácticas, los criterios de evaluación y los marcos teóricos aprendidos en los profesorados se perciban estén desfasados.

En segundo lugar, la cultura digital aparece como una dimensión estructural del trabajo docente actual, pero insuficientemente abordada en la formación inicial. Destacan la utilidad de competencias básicas, pero enfatizan que estas fueron mínimas, fragmentarias y desvinculadas de los desafíos

concretos de la práctica. En este sentido, la pandemia expuso con claridad esta carencia: ninguno de los docentes fue preparado para planificar en entornos virtuales, evaluar a distancia, sostener vínculos pedagógicos mediados por tecnología o gestionar aulas híbridas. Lo que permitió sostener la enseñanza no fue la formación inicial, sino la autoformación, la colaboración entre pares y la apropiación práctica de herramientas digitales. Este fenómeno confirma la necesidad urgente de una alfabetización digital docente integral, crítica y transversal.

En tercer lugar, todos los docentes señalan que la formación continua desempeña un rol central en la construcción del profesional docente actual. En tanto que la formación inicial aporta la base conceptual y que es la formación permanente la que actualiza, resignifica y contextualiza esos saberes, proporcionando herramientas prácticas, situadas y ajustadas a los desafíos cambiantes del sistema educativo. Esto contribuye a reafirmar la idea de que la profesionalización docente es un proceso dinámico y no un punto de llegada, y que su calidad depende de la articulación efectiva entre teoría, práctica y contexto.

En cuarto lugar, la discusión sobre la pertinencia del currículo actual muestra que es necesaria una actualización profunda que incorpore alfabetización digital, inclusión y accesibilidad, prácticas tempranas y reales, enfoques críticos y contenidos pertinentes a las problemáticas sociales contemporáneas. La formación docente debe abandonar modelos descontextualizados y preparar a los futuros profesionales para escenarios complejos, diversos y digitalizados. En este sentido, señalan la urgencia de fortalecer la reflexión situada, la práctica supervisada y el análisis crítico del contexto como ejes estructurantes del proceso formativo.

A la luz de los resultados del presente escrito, se espera que la actualización de la formación docente inicial y continua este en las agendas políticas con la relevancia que merece esta problemática siendo un derecho universal y distintivo de las sociedades.

Queda demostrado que en el hecho educativo se da el interminable y transformador conocimiento del mundo.

Capítulo VII

Anexos

Cuestionario

Formación docente inicial y continua

- 1) ¿De qué manera considera que su formación docente inicial le preparó para enfrentar los desafíos del aula? ¿Y qué aspectos podrían haber sido más relevantes o útiles para su ejercicio profesional?
- 2) ¿En qué medida la formación continua ha complementado o reforzado lo aprendido durante la formación inicial?

Currículo y diseño curricular docente

- 3) ¿En qué medida cree que los contenidos, estrategias de enseñanza y criterios de evaluación que aprendió durante su formación se corresponden con las necesidades reales del aula actual?
- 4) ¿Qué cambios o ajustes considera necesarios en el currículo para que responda mejor a las exigencias de la educación contemporánea?

TIC, competencias y cultura digital docente

- 5) ¿Cómo entiende la “cultura digital” en el ámbito educativo y de qué manera influye en su forma de enseñar?
- 6) ¿Cómo evalúa la suficiencia de las herramientas digitales que adquirió durante su formación frente a los desafíos de la docencia actual?

Impacto de la pandemia por COVID-19

- 7) ¿Qué competencias o herramientas digitales desarrolladas durante su formación le resultaron útiles para adaptarse a la enseñanza virtual o híbrida?
- 8) ¿Qué aspectos de su formación se hicieron evidentes como insuficientes frente a las exigencias de la pandemia y cómo lo enfrentó?

Reflexión final

- 9) ¿Qué modificaciones o mejoras sugeriría en los programas de formación docente para preparar mejor a los egresados frente a los desafíos actuales del aula?

Entrevistas

Entrevista 1

Datos socio- demográficos.

- 1) Edad: 58 años
- 2) Género: femenino
- 3) Lugar de capacitación docente: IFTyD N°35
- 4) Capacitaciones docentes complementarias: Programa Nuestra Escuela (programa capacitación gratuita, Federal y obligatoria)
- 5) Años de experiencia: 25 años
- 6) Recorrido profesional: escuelas secundarias rurales de Spegazzini y Ezeiza y centro de Lomas de Zamora

Respuestas

1) Mi formación docente inicial me brindó una base sólida en cuanto a la organización del trabajo pedagógico, la planificación de actividades y la comprensión del rol del bibliotecario como mediador entre los alumnos, los docentes y la lectura. Aprendí a valorar la biblioteca como un espacio educativo, no solo informativo, y a promover el gusto por la lectura y la investigación. Sin embargo, considero que podrían haberse abordado con mayor profundidad temas vinculados a la gestión de proyectos interdisciplinarios, el trabajo con la diversidad y el uso pedagógico de las tecnologías digitales dentro del ámbito bibliotecario, siendo esto último complejo de abordar por la falta de recursos en las bibliotecas escolares estatales

2) La formación continua permitió actualizar y ampliar los conocimientos adquiridos inicialmente. Mediante capacitaciones y encuentros docentes pude incorporar nuevas estrategias didácticas, especialmente vinculadas al uso de las TIC, la promoción de la lectura digital y la enseñanza en entornos virtuales.

3) Muchos de los contenidos y estrategias aprendidos siguen siendo valiosos, especialmente aquellos relacionados con la promoción de la lectura, la organización del fondo bibliográfico y la planificación de actividades pedagógicas. Sin embargo, algunas herramientas y enfoques quedaron desactualizados frente a las nuevas dinámicas del aula y los cambios en los hábitos de lectura de los estudiantes. Hoy el aula, la biblioteca escolar como extensión de ella, requiere nuevas estrategias más "actuales", inclusivas

tecnológicamente hablando. Los criterios de evaluación también necesitan adaptarse a procesos más participativos, donde se valore la búsqueda, selección y producción crítica de información más que la simple reproducción de contenidos. Además, la capacitación permanente me permitió reflexionar sobre mi práctica y como adaptar los cambios del sistema educativo y fortalecer mi rol como mediadora cultural dentro de la escuela. Considerando que la formación continua es indispensable para responder a los nuevos desafíos del aula y del contexto social, ya que permite revisar constantemente la tarea bibliotecaria.

4) Sería necesario que el currículo incorpore de manera más explícita la alfabetización digital y mediática, así como la enseñanza de competencias informacionales desde la biblioteca escolar. También debería fortalecer la formación en inclusión, diversidad cultural y accesibilidad, para que todos los estudiantes puedan participar activamente en los espacios de lectura y aprendizaje. Sería importante además promover un enfoque interdisciplinario, donde el bibliotecario trabaje junto a los docentes de distintas áreas, integrando proyectos que desarrollen pensamiento crítico, creatividad y autonomía en el uso de la información. El currículo debería actualizarse con una mirada más práctica, que articule teoría y experiencia en contextos reales de trabajo escolar.

5) Entiendo la cultura digital como el conjunto de saberes, habilidades y actitudes que permiten al estudiantes y docentes interactuar, comunicarse y construir conocimiento en entornos digitales. No se solo el manejo de las herramientas tecnológicas, sino de comprender cómo se genera, comparte y valida la información en línea, fomentando el pensamiento crítico y la creatividad. En mi práctica como bibliotecaria, la cultura digital influye directamente en la forma de enseñar y guiar a los estudiantes, permite integrar recursos digitales (bases de datos, e-books, repositorios educativos) en la búsqueda de información y proyectos de investigación. Fomentar la alfabetización digital, enseñando a los alumnos a evaluar la confiabilidad de las fuentes, respetar la propiedad intelectual y utilizar herramientas digitales de manera responsable. Personalizar la enseñanza: adaptar contenidos y actividades según los intereses y habilidades digitales de cada estudiante. Promover la colaboración mediante plataformas digitales y proyectos compartidos, incluso a distancia. Es decir, la cultura digital amplía las posibilidades de aprendizaje, transformando la biblioteca en un espacio activo de exploración, creación y pensamiento crítico,

más allá del soporte físico de los libros. Siempre hablando desde un espacio ideal donde la escuela disponga de los medios tecnológicos y de conectividad.

6) Durante mi formación inicial, adquirí conocimientos básicos sobre herramientas digitales y recursos en línea, lo cual fue útil como punto de partida. Sin embargo, la velocidad de la innovación tecnológica y la creciente necesidad de integrar recursos digitales, muestran que esas herramientas resultan insuficientes frente a los desafíos actuales. Necesite actualización constante y familiaridad con plataformas de gestión de información, recursos educativos digitales y herramientas de colaboración para atender las necesidades de estudiantes de distintos niveles, siendo autogestivo y sin supervisión. La pandemia impulsó la educación a distancia y el uso de plataformas digitales de aprendizaje (Moodle, Google Classroom), se aceleró la innovación para enseñanza.

7) Las competencias más útiles fueron el manejo básico de las plataformas educativas, procesadores de texto, hojas de cálculo y búsqueda de información confiable en línea y la creación de la biblioteca digital mediante Google side, también resultó valiosa la capacidad de organizar contenidos digitales y crear actividades interactivas para los estudiantes. Estas habilidades permitieron mantener la continuidad educativa durante la enseñanza virtual, gestionar la biblioteca de manera remota y apoyar a docentes y alumnos en la búsqueda de recursos digitales.

8) La formación inicial no anticipaba completamente los desafíos de la enseñanza virtual e híbrida. Aspectos como la gestión del tiempo, la motivación de los estudiantes a distancia y la evaluación remota se hicieron evidentes como insuficientes. Para enfrentar estas dificultades, recurrí a la formación continua, autoaprendizaje y colaboración con colegas, lo que me permitió diseñar actividades virtuales más efectivas y mantener el acompañamiento pedagógico de los estudiantes a pesar de la distancia.

9) Como docente de la gestión estatal, insistiré con el reclamo de que la mayor brecha tecnológica es la falta de esta. Pero imaginando que esta no es la dificultad mayor, diré que Incorporar alfabetización digital y competencias tecnológicas desde la formación inicial. Fortalecer la preparación en educación inclusiva y atención a la diversidad, adaptando estrategias y recursos a distintos

perfiles de estudiantes. Promover proyectos interdisciplinarios y metodologías activas, que desarrollen pensamiento crítico y autonomía. Incluir formación específica para la docencia virtual e híbrida, con énfasis en planificación, evaluación y comunicación a distancia. Incentivar la reflexión crítica sobre el uso de TIC, la cultura digital y su impacto educativo, social y ético.

Entrevista 2

Datos socio- demográficos.

- 1) Edad: 48 años
- 2) Género: femenino
- 3) Lugar de capacitación docente: CIE
- 4) Capacitaciones docentes complementarias: centros privados y municipales
- 5) Años de experiencia: 25 años
- 6) Recorrido profesional: enseñanza primaria 2 años y Prof de Matemática 23 años en gestión estatal.

Respuestas

1) Creo que durante la formación inicial se trabajó mucha teoría que, vista desde hoy, queda bastante alejada de lo que realmente sucede en las aulas del conurbano. Lo que más me formó fueron, sin duda, los espacios de práctica docente: estar frente a un curso real, con grupos heterogéneos y situaciones inesperadas, fue lo que me permitió entender cómo pensar la enseñanza de la matemática desde la realidad concreta. En psicología y didáctica, muchas veces analizábamos textos o modelos ideales, pero faltó trabajar problemáticas reales: casos de desregulación emocional, crisis, situaciones familiares complejas, conflictos de convivencia o intervenciones con equipos de orientación. Hoy, por cómo cambiaron los estudiantes, la sociedad y hasta la normativa escolar, considero indispensable que en la formación se incluyan protocolos de acción, criterios claros y herramientas para intervenir ante situaciones especiales que se presentan a diario. La teoría es importante, pero sin anclaje en la práctica, queda incompleta.

2) En mi experiencia, la formación continua complementó mucho porque me permitió cambiar la visión inicial y sumar herramientas más cercanas a lo que realmente ocurre en las escuelas. Los cursos, talleres y espacios de intercambio con otros docentes me dieron estrategias más actualizadas para trabajar en aula,

sobre todo en relación con dinámicas grupales, nuevas tecnologías y enfoques más prácticos de la enseñanza. Siento que la formación continua es la que más aporta a lo cotidiano, porque está pensada desde problemas reales que enfrentamos todos los días.

3) Hoy en día siento que muchos de los contenidos, estrategias y criterios que aprendimos en la formación inicial están bastante lejos de las necesidades reales de las aulas actuales. Las planificaciones tradicionales no suelen contemplar los niveles tan dispares de los estudiantes ni las dificultades que traen de ciclos anteriores. Muchas estrategias didácticas que nos enseñaron no funcionan del mismo modo en cursos numerosos, con poca continuidad pedagógica o con problemáticas emocionales que atraviesan a los adolescentes. Entonces, aunque la base teórica es valiosa, la distancia con la práctica cotidiana es evidente.

4) El régimen académico actual tiene varias deficiencias, especialmente en cómo articula los contenidos con lo que realmente viven los jóvenes. En mi área, Matemática, creo que los contenidos podrían vincularse más con situaciones del mundo real para que sean significativos y motivadores. Además, sería necesario que las herramientas disponibles en las instituciones formadoras sean más actuales, porque muchas veces aprendemos didácticas que requieren tecnologías que luego no están o no sabemos usar con profundidad. La actualización tecnológica del currículo y el enfoque práctico de los contenidos serían dos cambios centrales.

5) Entiendo la cultura digital como el conjunto de prácticas, comportamientos y formas de vinculación que atraviesan a los jóvenes en su vida cotidiana. Eso incluye desde cómo buscan información hasta cómo se relacionan entre ellos y cómo aprenden. En mi enseñanza influye porque me obliga a pensar actividades que desarrollen habilidades reales: resolución de problemas, uso crítico de la información, análisis de datos y conciencia sobre las consecuencias del mal uso de la tecnología. No se trata solo de usar computadoras, sino de enseñar a navegar el mundo digital con criterio y responsabilidad.

6) Considero que las herramientas digitales que recibí en la formación inicial fueron totalmente insuficientes. En su mayoría fueron nociones muy

básicas que no respondían a lo que luego exigen las escuelas ni a lo que demanda la enseñanza actual. La mayor parte de lo que sé hoy lo aprendí de forma autónoma, buscando tutoriales, consultando colegas o probando por mi cuenta. Tampoco hubo una propuesta clara desde el Estado que acompañara la formación en esta área, lo cual agrava la brecha entre lo que se enseña en los profesorados y lo que realmente necesitamos.

7) Durante la pandemia lo que más utilicé fueron herramientas como GeoGebra, Excel y algunas bases muy mínimas de plataformas virtuales que había aprendido fuera de la formación inicial. Esas pequeñas herramientas, aunque básicas, me permitieron generar explicaciones visuales, actividades interactivas y ejercicios guiados que los estudiantes podían resolver desde el celular o la computadora. Si bien no fueron suficientes, fueron un punto de partida para sostener mínimamente el vínculo pedagógico.

8) La pandemia dejó en evidencia todo lo que mi formación no había abordado: desde el manejo de plataformas virtuales hasta estrategias para planificar clases híbridas o acompañar a los estudiantes sin contacto presencial. Tuve que recurrir completamente a mi formación autónoma: buscar cursos gratuitos, aprender a manejar herramientas digitales, armar videos explicativos y adaptar actividades para celulares porque muchos estudiantes no tenían computadoras. Fue un proceso de prueba y error, sostenido más por la necesidad que por la preparación institucional previa.

9) Sugiero, en primer lugar, una formación mucho más cercana a las problemáticas actuales, especialmente en relación con los problemas psicológicos y emocionales que aparecen en el aula. La integración debe ser real, no solo un discurso: necesitamos saber cómo actuar frente a situaciones concretas, no solo conocer el marco teórico. También considero fundamental incorporar herramientas tecnológicas actualizadas y alfabetización digital crítica, para que podamos usarlas con solvencia y enseñar a los estudiantes a hacerlo de forma responsable. La formación docente debería preparar a los futuros profesores para enfrentar la diversidad, la virtualidad y las exigencias digitales sin que tengan que aprender todo después por su cuenta.

Entrevista 3

Datos socio- demográficos.

- 1) Edad: 40 años
- 2) Género: masculino
- 3) Lugar de capacitación docente: ISFD 41
- 4) Capacitaciones docentes complementarias: centros privados y municipales.
- 5) Años de experiencia: 15 años
- 6) Recorrido profesional: enseñanza primaria los primeros años y secundaria hoy en día.

Respuestas

1) En la formación inicial del profesorado tuve buena base teórica, sobre todo en Historia y en lo pedagógico. Pero, siendo sincero, cuando entré al aula me di cuenta de que mucho de eso no alcanzaba. En el conurbano las realidades son muy diversas, hay muchos conflictos, trayectorias interrumpidas, normativa que cambia todo el tiempo. Me hubiera servido muchísimo tener más herramientas prácticas: cómo manejar situaciones difíciles, cómo mediar entre estudiantes, cómo responder ante casos extremos, y también cómo entender el impacto de las políticas educativas en lo que hacemos todos los días. Eso casi no lo vimos.

2) La formación continua me ayudó a “bajar a tierra” muchas ideas que en la formación inicial estaban muy teorizadas. Me dio herramientas mucho más cercanas a la realidad del aula: cómo trabajar ciudadanía, derechos humanos, cómo usar recursos digitales, cómo planificar con otros tiempos. También me ayudó a actualizar mi mirada como docente: qué pasa hoy en los pasillos, cómo piensan los pibes, de qué manera acompañarlos mejor.

3) La verdad es que mucho de lo que aprendí en el profesorado no se ajusta del todo a lo que pasa hoy. Nos formaron para un aula ideal, con estudiantes más homogéneos y menos problemas sociales. Pero el aula actual es completamente distinta. Las estrategias de evaluación que nos enseñaron, por ejemplo, ya no alcanzan: hoy hay que trabajar lectura crítica, pensamiento histórico, análisis de fuentes, no solo pruebas tradicionales. Y en muchas escuelas ni siquiera tenemos los recursos que supone la formación inicial.

4) El currículo del profesorado debería actualizarse bastante. Para empezar, tendría que haber más prácticas reales desde el principio, no esperar al final de la carrera. También deberían trabajarse temas como ESI, diversidad,

derechos humanos y enfoques más actuales de la Historia. Y, sobre todo, se necesita una mirada más política de la educación: entender qué pasa en la sociedad, por qué hay desigualdades, cómo impactan en la escuela. Además, faltan herramientas concretas para trabajar en el conurbano, donde la realidad es muy distinta a la de otros contextos.

5) Para mí, la cultura digital es el mundo donde los estudiantes viven todos los días: celulares, redes, videos, noticias que circulan sin filtro. Eso cambia la forma de enseñar Historia, porque tenés que trabajar con información falsa, discursos de odio, memes políticos, videos recortados, etc. Si no abordamos eso desde la escuela, estamos dejando un terreno enorme sin acompañamiento. La cultura digital no es solo usar tecnología: es enseñarles a pensar qué consumen y por qué.

6) En el profesorado casi no vimos nada relacionado con tecnología para enseñar Historia. Lo poco que aprendí fue básico. Recién después, con cursos, colegas y prueba y error, fui armando actividades con líneas de tiempo digitales, análisis de videos, plataformas colaborativas, etc. Para lo que se necesita hoy, la formación inicial quedó muy corta.

7) Lo más útil fue haber tenido alguna base mínima: saber buscar información confiable, manejar un poco Classroom y Meet, organizar materiales en PDF. También me sirvió aprender a adaptar actividades para que los chicos pudieran hacerlas desde el celular, que era lo único que tenían. En Historia pude trabajar mucho con audios, textos cortos y fuentes que no exigieran grandes descargas.

8) Ahí se notó clarísimo que la formación inicial no nos preparó para la educación virtual. No sabíamos evaluar a distancia, sostener el vínculo por WhatsApp, planificar clases híbridas. Yo aprendí todo sobre la marcha, con tutoriales y ayuda de compañeros. Fue muy intenso, pero también me mostró la importancia de la alfabetización digital en la docencia.

9) Creo que los profesorados deberían: Enseñar sí o sí alfabetización digital crítica. No solo cómo usar una compu, sino cómo entender el mundo digital. Actualizar los contenidos de Historia: enfoques más nuevos, más sociales, más vinculados con la realidad de los pibes. Dar herramientas reales para trabajar con grupos heterogéneos, con problemas sociales, con diversidad.

Preparar para la virtualidad e hibridez, que ya son parte de la escuela. Y sobre todo, formar en una mirada política de la educación: entender qué pasa en el país y cómo eso atraviesa cada clase que damos.

Capítulo VIII

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A., & Feeney, S. (2014). La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. *Universidades*, 85(53), 32.
- Amantea, A., Cappelletti, E., Cols, E., & Feeney, S. (2004). Los procesos de diseño curricular en la argentina: Diversidad de tradiciones sobre el curriculum, el contenido y el profesor. *Revista Electrónica. Education Policies Analysis Achivement*. Recuperado de <http://www.epaa.asu.edu/epaa/v12n40>.
- Apple, M. W. (2006). Educación, política y conocimiento: Ensayos críticos. Barcelona: Octaedro.
- Área Moreira, M. (2010). Introducción a la tecnología educativa. *Didáctica, innovación y multimedia*, (19), 0001-78.
- Birgin, A., & Diker, G. (2019). Identidades docentes en construcción: Trayectorias, experiencias y formación. Miño y Dávila.
- Bossolasco, M. L., Chiecher, A. C., & Dos Santos, D. A. (2023). Actitudes diferenciadas hacia las TIC en la docencia universitaria antes y después de la pandemia.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–6. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Cabero-Almenara, J., Torres-Barzabal, L., & Hermosilla-Rodríguez, J. M. (2019). Las TIC y la creación de una ciudadanía crítica e-digital.
- Canabal, M., Ansó, A., & Blasco, L. (2024). Lo lúdico y lo digital en la formación docente universitaria: videojuegos, ética y tecnología. *Jornadas de Investigación Educativa*, UNLP.
- Cátedra UNESCO / ICDE Movimiento Educativo Abierto para América Latina. (2023). Tecnológico de Monterrey (ITESM), México.
- Cid-Martínez, L., Aznar-Díaz, I., Gómez-García, G., & Martínez-Domingo, J.-A. (2025). A systematic review on the level of digital competence of in-service teachers according to the DigCompEdu framework. *Education Sciences*, 15(6), 655. <https://doi.org/10.3390/educsci15060655>

- Davini, M. C. (2020). La formación docente en debate: Profesionalización, saber pedagógico y prácticas educativas. Paidós.
- Dirección General de Cultura y Educación [DGCyE]. (2024). Formación docente y cultura digital. Subsecretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires. <https://continuemos estudiando.abc.gob.ar/contenido/formacion-docente-y-cultura-digital>
- Dirección General de Escuelas de Mendoza. (2024). La inteligencia artificial será parte de la formación docente en educación superior. Gobierno de Mendoza.
- Dirección Provincial de Educación Superior, Dirección de Formación Docente Inicial, Dirección de Formación Docente Permanente, Dirección de Tecnología Educativa, & Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE). (2023, junio 30; actualiz. 2025, mayo 30). Formación docente y cultura digital: Lineamientos para el abordaje de la cultura digital en la formación docente inicial y permanente. Recuperado de <https://continuemos estudiando.abc.gob.ar/contenido/formacion-docente-y-cultura-digital>
- Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (Comps.). (2020). Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera. Editorial Universitaria, Universidad Pedagógica Nacional (UNPE). https://editorial.unipe.edu.ar/images/phocadownload/coleccion/es/politicas_educativas/pensarlaeducacion.pdf
- Elisondo, R., de la Barrera, M. L., Riccetti, A., & Melgar, M. F. (2023). Educación superior, prácticas creativas y pandemia: un estudio con profesores argentinos. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, (37). https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2851?utm_source=chatgpt.com
- FEENEY, S. (2001): El campo del curriculum en la Argentina. Un análisis de los discursos que acerca del curriculum producen los pedagogos argentinos: 1983-1998. Tesis de Maestría en Didáctica. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires
- Formichella, M. M. (2023, diciembre). Pandemia, TIC y equidad en la educación secundaria técnica. Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación,

https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/34532?utm_source=chatgpt.com

- García, C. M. (2009). *Desarrollo profesional docente: Pasado y futuro*. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(2), 1–23.
- García, A. (Comp.). (2024). *Educación para la justicia social en tiempos de cambio*. Editorial colectiva.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Guzmán-Valenzuela, C., & Barnett, R. (2020). Quality in higher education: A critical and relational approach. *Educación Superior y Sociedad*, 33(1), 55–78.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Instituto de Formación Docente. (2023). *Lineamientos para la formación docente en tecnologías digitales*. <https://www.ifd.gob.ar/documento2023>
- Invecom. (2023). Integración tecnopedagógica en la formación inicial docente: Avances y desafíos. *Revista Invecom*, 8(2), 15–33.
- Kuisch Laroche, E., & Mateo Díaz, M. (2025). Docentes en la era digital: claves para una educación resiliente e híbrida. *El País*. <https://elpais.com>
- Litwin, E. (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet* (1.^a ed.). Amorrortu.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2008). *Digital literacies: Concepts, policies and practices*. New York: Peter Lang.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. Oficina de Innovación Educativa con Uso de TIC. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339097_recurso_1.pdf
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Monetti, E. M., & Baigorria, L. (2023). Enseñar en la universidad en tiempos de COVID-19: una mirada desde la docencia universitaria. *Revista IRICE*,

Universidad Nacional del Sur. https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/1438?utm_source=chatgpt.com

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
European Commission. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu (Y. Punie, R. Vuorikari, & S. Carretero, Eds.). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.
- Pierella, M. P., & Borgobello, A. (2023). Reflexiones en el tránsito hacia la pospandemia desde experiencias estudiantiles y docentes en una universidad pública argentina. *Trayectorias Universitarias*. https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/12584?utm_source=chatgpt.com
- Rama, C. (2020). Reformas universitarias en América Latina: Tendencias y desafíos. *Educación Superior y Sociedad*, 32(2), 45–68.
- Rivoir, A., & Morales, M. (2021). Políticas digitales en la post-pandemia: formación docente, tecnología y equidad educativa. *Revista Latinoamericana de Educación y Sociedad Digital*.
- Roitter, M., Berger, G., & Frigerio, M. (2017). Estudio de Caso El Proceso de Colaboración entre la Fundación Acindar y Actores Públicos y Privados en el Marco del Programa Tramas Digitales.
- Romero-Tena, R., Barragán-Sánchez, R., Gutiérrez-Castillo, J. J., & Palacios-Rodríguez, A. (2024). *Análisis de la competencia digital docente en Educación Infantil. Perfil e identificación de factores que influyen*. **Bordón. Revista de Pedagogía**, 76(2), 45–63.
- Salinas, J. (2022). Competencias digitales docentes: Revisión sistemática de enfoques y tendencias. *Revista Invecom*, 7(1), 24–40.
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Santín, S., & López, S. (2024). Transformaciones institucionales en la Educación Superior argentina en el contexto post-pandemia: tecnologías, continuidades, rupturas en la contemporaneidad (II). *Boletín SIED*. Universidad Nacional de Mar del Plata.

https://revista.mdp.edu.ar/boletin/article/view/175?utm_source=chatgpt.com

- Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates* (2nd ed.). London: Bloomsbury Academic.
- TENTI FANFANI Emilio (2005); *La condición docente. Datos para el análisis comparado*. Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Tünnermann Bernheim, C. (2019). La calidad de la educación superior en debate: Entre evaluación y cultura institucional. *Educación Superior y Sociedad*, 31(1), 9–28.
- (UNESCO) (2021). Seguimiento global de los cierres de escuelas. Disponible en: <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO-IESALC. (2021). *Gobernanza y políticas de educación superior en América Latina*. IESALC/UNESCO.
- UNICEF Argentina. (2021). *La continuidad pedagógica en la Argentina: aprendizajes desde la educación en pandemia*.
- Valle, À. P. L., Castillo, Y. M. Y., Cárdenas, O. I. R., & Tandazo, C. L. C. (2025). Competencias digitales docentes y transformación educativa: análisis de su implementación en la educación superior post-pandemia. *Polo del Conocimiento*, 10(5), 2425-2451.
- Veliz, J. E. A., Moreno, C. E. G., Ramiro, T. I. C., & Oña, R. L. M. (2024). Desarrollo profesional docente en la era digital. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual" ALCON"*, 4(5), 14-24.
- Vezub, L. (2021). La formación docente situada y el juicio práctico. En AAVV (Comp.), *Encuentros Iberoamericanos de Educación*. OEI.
- Vinet Arzuaga, S., Casablanacas, S., & Dari, N. (2023). La pandemia, las universidades y las prácticas de evaluación. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 13(24).
https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/36312?utm_source=chatgpt.com
- Viñas, M. (2021). Retos y posibilidades de la educación híbrida en tiempos de pandemia. *Plurentes. Artes y Letras*, 12, e027.
<https://doi.org/10.24215/18536212e027>

