LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

MATERIA: E1-09-66 Trabajo de desarrollo de tesis

DOCENTE: Prof. Sánchez Jorge

ALUMNO: Casuscelli, Alejandro Pablo

TEMA:

Esta investigación analiza la arquitectura de la decisión docente para determinar cómo factores de orden personal, institucional y jurisdiccional influyen en la incorporación de herramientas tecnológicas en el Nivel Primario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El estudio integra su problema central al indagar de qué manera la formación previa y la autoeficacia digital se amalgaman con la cultura

escolar y las exigencias normativas para condicionar las prácticas de enseñanza reales. Mediante un enfoque descriptivo, se busca identificar los factores situados que validan o inhiben la innovación tecnológica, revelando las tensiones que definen el accionar de los maestros frente al desafío de la educación digital en la jurisdicción.

RESUMEN

La presente investigación aborda como tema central la utilización e incorporación de herramientas tecnológicas digitales en las prácticas de enseñanza de los docentes del Nivel Primario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, examinando minuciosamente los factores de orden personal, institucional y jurisdiccional que influyen en sus procesos de toma de decisiones. Para sustentar este análisis, se releva a referentes fundamentales como Cariaga, quien analiza los relatos de experiencias docentes con TIC; Bitti Echeveste, Bressan y Monjelat, quienes aportan categorías sobre estrategias didácticas y creencias docentes; y María Cristina Davini, cuyas obras proveen las bases epistemológicas sobre la enseñanza y la didáctica general. Asimismo, el marco teórico se nutre del concepto de "enseñanza poderosa" de Mariana Maggio, el análisis de políticas públicas y modelos de inclusión socio-técnica de Marón y Finquelievich, y la perspectiva del profesional reflexivo de Schön.

La presente investigación se estructura a partir de una pregunta central que busca determinar de qué manera los factores personales, institucionales y jurisdiccionales condicionan las decisiones docentes, desglosándose en interrogantes específicos sobre la medida en que la formación previa, la autoeficacia digital y la percepción del rol docente influyen en la elección de herramientas, así como el impacto que el liderazgo directivo, la cultura institucional y el acompañamiento de los Facilitadores Pedagógicos Digitales (FPD) tienen en la validación o inhibición de las innovaciones tecnológicas en el aula. Para responder a estas cuestiones, se realizó un estudio de enfoque cuantitativo con alcance descriptivo, consistente en un trabajo de campo donde se administró una encuesta de manera digital obteniendo una muestra de veintiséis docentes de gestión pública y privada de la Ciudad. El análisis de los datos recolectados permitió identificar que la autonomía docente para innovar se encuentra frecuentemente limitada por obstáculos materiales, como el mal funcionamiento técnico, y que la figura del FPD resulta un andamiaje crítico para fomentar el riesgo pedagógico y la integración efectiva de las tecnologías en el aula.

PALABRAS CLAVES

Integración Digital y Nivel Primario - Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) - Toma de decisiones - Facilitador Pedagógico Digital (FPD) - Autoeficacia digital - Enseñanza poderosa - Plan S@rmiento BA.

ÍNDICE

RESUMEN....3
PALABRAS CLAVES....4
ÍNDICE....5
INTRODUCCIÓN....7
TEMA....9
PREGUNTAS ESPECÍFICAS....9
ANTECEDENTES....10
MARCO TEÓRICO....14
Capítulo 1: Hacia una conceptualización de las herramientas tecnológicas digitales....14
Capítulo 2: La enseñanza y la didáctica en el escenario digital....17
Capítulo 3: La identidad y la práctica del docente de nivel primario....20
3.1. La enseñanza como práctica social y la "intensificación" del trabajo docente....20
3.2. La lógica escolar y el "aula de cristal"....21
3.3. La matriz fundacional y el desafío de la profesionalización reflexiva....21
3.4. El equipo de conducción y la micropolítica institucional....22
3.5. La autoridad pedagógica y la ética del cuidado....22
Capítulo 4: El Sistema Educativo del Nivel Primario en la CABA....24
4.1. Marco Normativo....24
4.2. El Paradigma de la Alfabetización....24
4.3. Capacidades Transversales y la Educación Digital como Eje....25
4.4. Dispositivos de Acompañamiento a las Trayectorias....26
4.5. La Cotidianidad Escolar: Evolución, Cuidado y Socialización....26
Capítulo 5: La arquitectura de la decisión: niveles de gestión e impacto en la integración tecnológica....28
5.1. El nivel jurisdiccional....28
5.2. El nivel institucional....29
5.3. El nivel áulico....29
5.4. Multiperspectividad y el "Norte" Pedagógico....30
TRABAJO DE CAMPO....31
Enfoque de la investigación....31
Población y muestra....31
Instrumento de recolección de datos....32
Caracterización de la muestra....33
1. Perfil Profesional y Formación de Base....33
2. Trayectoria en la docencia....33
3. Tipo de Gestión en la que se desempeñan....34
4. Cargos que desarrollan las personas encuestadas en el nivel primario....34
5. Análisis de las respuestas obtenidas de los docentes que se desempeñan en escuelas primarias de gestión privada....34
6. Análisis de las respuestas obtenidas de los docentes que se desempeñan

en escuelas primarias de gestión estatal.....41
7. Análisis comparativo entre la gestión pública y gestión pública..... 48
CONCLUSIÓN.....51
Para pensar hacia el futuro.....52
BIBLIOGRAFÍA.....53

INTRODUCCIÓN

La presente investigación invita a realizar un análisis profundo y necesario sobre la arquitectura de las decisiones docentes en el complejo escenario de la educación primaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Entendiendo que la integración de tecnologías digitales no puede reducirse a una mera cuestión técnica o instrumental, sino que constituye una mediación simbólica que reconfigura los vínculos con el saber y las formas de construcción del conocimiento. Esta tesis busca interpelar al lector buscando desentrañar la tensión dialéctica entre un currículum prescripto que impulsa la innovación y un currículum real que, en la cotidianeidad del aula, se encuentra condicionado por factores que exceden la voluntad individual del maestro.

A través de un recorrido epistemológico que recupera las bases de la didáctica general, se propone trascender la noción de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para posicionarnos en el paradigma de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC). El estudio profundiza en conceptos críticos como la "enseñanza poderosa" de Mariana Maggio y el perfil del "profesional reflexivo" de Schön, aplicándolos a la realidad de una escuela que a menudo actúa como un "cascarón" institucional frente a los flujos culturales de la sociedad del conocimiento. Además, se busca analizar cómo la intensificación del trabajo docente y la "preparación invisible" necesaria para la innovación impactan directamente en la economía de esfuerzos de los educadores, transformando la elección tecnológica en un acto tanto pragmático como ético.

El presente trabajo busca sistematizar, mediante un enfoque cuantitativo descriptivo, los "agentes de veto" y los andamiajes que facilitan el riesgo pedagógico. El lector descubrirá cómo el mal funcionamiento técnico se erige como una barrera que anula la autonomía profesional, y cómo la figura del Facilitador Pedagógico Digital (FPD) surge como un actor crítico para reducir el miedo al error y fomentar comunidades de práctica. En definitiva, esta tesis no solo ofrece un diagnóstico riguroso de la situación actual en las escuelas porteñas, sino que se constituye como una hoja de ruta fundamental para pensar la justicia educativa y el diseño de políticas

públicas que logren, finalmente, alinear la prescripción curricular con la estabilidad material y pedagógica que nuestra infancia merece.

TEMA

Utilización o incorporación de herramientas tecnológicas digitales en las prácticas de enseñanza por parte de los docentes de grado del Nivel Primario de instituciones educativas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Factores que influyen en sus decisiones al respecto.

PREGUNTAS ESPECÍFICAS

Pregunta central de investigación:

- ¿De qué manera diversos factores de orden personal, institucional y jurisdiccional influyen en los procesos de toma de decisiones de los docentes de grado del Nivel Primario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires respecto a la utilización e incorporación de herramientas tecnológicas digitales en sus prácticas de enseñanza?

Preguntas específicas:

- ¿En qué medida la formación previa, la autoeficacia digital y la percepción del rol docente condicionan la elección de determinadas herramientas tecnológicas por sobre otras?
- ¿Cómo influyen el liderazgo del equipo directivo, la cultura institucional y el acompañamiento de los Facilitadores Pedagógicos Digitales (FPD) en la validación o inhibición de innovaciones tecnológicas en el aula?

ANTECEDENTES

Cariaga (2018) se propuso analizar relatos docentes a partir de dos dimensiones: la experiencia y las buenas prácticas educativas con TIC. Los resultados muestran que las experiencias con tic han sido muy diversas. En algunos relatos se observaron la huella de la experiencia en el saber pedagógico construido. En otros, se advirtió que el sujeto ha padecido la experiencia y ha dificultado su transformación. Concluyó que algunos profesores han instrumentado cambios favorables en sus prácticas en aspectos centrales, aunque otros revelaron prácticas tradicionales en las que se usan las tic sólo para apoyar viejos modos de enseñar.

El autor utiliza seis de los siete principios que configuran una buena práctica educativa propuestos por Chickering y Gamson (1987), basados en la investigación sobre la buena enseñanza y aprendizaje.

En primer lugar, promueve las relaciones entre profesores y alumnos. Éste sostiene que la comunicación entre profesores y alumnos dentro y fuera de las clases es el factor más importante en la motivación y la participación de los estudiantes. La mitad de los docentes que trabajan con las tic manifestaron hacer uso de las redes sociales para comunicarse con sus alumnos; realizar consultas, seguimiento de avances; resolver dificultades, etc.

En segundo lugar, desarrolla dinámicas de cooperación entre los alumnos, la mayoría de los docentes indicaron que con el uso de las tic los estudiantes pueden desarrollar habilidades sociales como la colaboración, el trabajo en proyectos de forma conjunta, la toma de decisiones en grupo, etc.

Empleo de técnicas activas para el aprendizaje. Se trata de que los estudiantes «aprendan haciendo». Seis de los docentes coinciden en que las tic han facilitado el salto de una metodología más tradicional y rígida, a una dinámica de clase más centrada en la acción.

Otro de los principios es que permite procesos de retroalimentación. En este sentido se recalca la importancia de un feedback significativo y de calidad capaz de enriquecer tanto la enseñanza como el aprendizaje.

El quito principio es que se les comunique altas expectativas. En la medida en que los docentes confían en las posibilidades de los alumnos, estos desarrollan un concepto positivo de sí mismos propiciando logros significativos en su desarrollo. Sin embargo, señala, esto no sucede a menudo.

Por último, respetar la diversidad de formas de aprender. El último principio se basa en reconocer los múltiples caminos hacia el aprendizaje, los diferentes talentos y estilos para aprender. Sólo en dos relatos se menciona el respeto por la diversidad.

Cariaga concluye que las experiencias docentes son, en algún punto, antagónicas, por un lado, descubrió que con la aparición de las tic algunos docentes quedaron expuestos, dolidos, sensibles, vulnerables. La pulsión por innovar los presionó de tal forma que les dificultó el cambio que lleva a la experiencia. Sin embargo, por otra parte, otros docentes se dieron el tiempo para conocer eso nuevo, para establecer conexiones significativas, para reflexionar, para madurar. Se transformaron en sujetos abiertos, permeables, sujetos de la formación

Por otra parte, Bitti Echeveste, L., Bressan, C. M., & Monjelat, N. (2019) a partir de un análisis estadístico descriptivo, construyeron categorías de análisis emergentes e identificaron respuestas textuales significativas. Considerando los discursos de los educadores sobre sus prácticas, los resultados indican que la totalidad de la muestra estaría incluyendo las TIC en sus estrategias didácticas, mostrando una diversidad en cuanto a la caracterización de los docentes, la utilización de diversos recursos y la implementación de éstos en diferentes actividades. Esto les permitió identificar componentes y características de las estrategias didácticas tecnológicas en relación a la planificación educativa, las creencias de los docentes sobre estas herramientas, los criterios que establecen a la hora de

seleccionar los recursos, la infraestructura tecnológica disponible y la capacitación en el uso de TIC. De esta forma, buscaron aportar al conocimiento sobre el uso de TIC en el nivel primario, con datos concretos que permiten una exploración y descripción de estrategias didácticas en contextos situados.

Aunque observaron que la totalidad de los participantes empleaban TIC, sus usos resultaron dispares en el marco de sus prácticas docentes.

Los recursos tecnológicos más implementados fueron el TV Smart, la computadora, el celular, las pizarras digitales interactivas y diferentes programas y plataformas digitales. Estos dispositivos se emplearon para llevar a cabo las siguientes actividades: visualización de vídeos, recreación educativa, uso de programas digitales, presentación o ampliación de un tema, uso de Internet, exposición de trabajos por parte del alumnado, búsqueda de información, trabajo con otras materias o actividades que impliquen opinar o debatir sobre algún tema. En este sentido, ellas pudieron observar que la mayoría de las docentes emplean las TIC para llevar a cabo las mismas actividades que plantean habitualmente, pero utilizando recursos tecnológicos.

El disponer de infraestructura tecnológica y recursos informáticos es imprescindible, pero en este estudio se obtuvieron datos que sugieren que, en condiciones similares de disponibilidad tecnológica, una mayor integración puede estar relacionada con un mayor apoyo y sostén institucional de estas prácticas.

Por otra parte, las autoras sostienen que para una correcta apropiación de las tecnologías es fundamental la formación no sólo en éstas, sino también en nuevas maneras de enseñanza. En este sentido, las docentes no se refirieron a las iniciativas provinciales o nacionales de formación, sino que remitieron a capacitaciones a cargo de sus propias instituciones, y que parecen estar orientadas al uso instrumental de las tecnologías más que al uso pedagógico-didáctico.

Las autoras destacan la importancia de haber estudiado las creencias y actitudes que tienen los docentes en relación con las TIC, ya que coincidimos con Roig en que es fundamental conocer cómo se percibe a las tecnologías y cómo se las utiliza. Por otra parte, si bien las tic son recursos que facilitan la calidad de la enseñanza y la comprensión de un tema, se observó un uso de las TIC como soporte o complemento de las clases, sumándolas a los recursos que utilizan habitualmente para desarrollar los contenidos.

A su vez, Marón, M. L. (2014) analizó algunos antecedentes de la inclusión de un Modelo 1 a 1 a nivel internacional y nacional y pone énfasis en el análisis del Plan Sarmiento BA, implementado en la ciudad de Buenos Aires desde 2011. Buscó conceptualizar algunos términos como sociedad de la información, brecha digital y cibercultura buscando comprender el momento actual a través de las tensiones sociales que estos conceptos traen aparejados. Por otro parte, buscó caracterizar a los alumnos y docentes de la jurisdicción indagando acerca de las metodologías empleadas para planificar e implementar las clases con la inclusión de TIC.

Además, Finquelievich, S. (2011) parte de la examinación del panorama de las políticas y estrategias en el área de educación e inclusión socio-técnica en América Latina y Caribe para, a acontinuación, describir y comparar tres modelos de políticas diferentes sobre educación y TIC en Argentina planteadas a niveles territoriales y administrativos diferentes: Nacional, Provincial (Provincia de San Luis) y local (Ciudad Autónoma de Buenos Aires o CABA). A partir de estas reflexiones, efectuó sugerencias para ser consideradas en la generación de políticas públicas para la educación en la Sociedad de la Información.

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1: Hacia una conceptualización de las herramientas tecnológicas digitales

Para iniciar este recorrido, resulta imperativo delimitar el objeto de estudio partiendo de una base semántica que permita distinguir el recurso técnico de su propósito pedagógico. Ante todo, consideramos necesario definir el concepto de herramienta: se trata de un «instrumento que sirve para hacer algo o conseguir un fin», según lo establece la Real Academia Española. Si bien esta definición atiende a una noción tecnológica en un sentido amplio —en tanto se trata de un instrumento que colabora en el desarrollo de determinado bien o servicio—, el adjetivo «digital» reduce su espectro a todo aquello que tiene lugar en ámbitos virtuales o no tangibles. Sin embargo, en el campo de las Ciencias de la Educación, esta definición debe profundizarse, entendiendo a la tecnología no solo como un soporte físico, sino como un mediador simbólico que reconfigura las estructuras cognitivas y las formas en que el sujeto se vincula con el saber.

En este marco, cuando nos referimos específicamente a las herramientas tecnológicas digitales en el contexto escolar, aludimos a aplicaciones, plataformas y entornos que permiten la creación de contenido, la comunicación, la generación de comunidad, la evaluación, la programación y la gestión pedagógica. Estas herramientas dejan de ser meros recursos auxiliares para convertirse en Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC). El pasaje de la simple TIC (Tecnología de la Información y la Comunicación) a la TAC implica que la decisión del docente de incorporarlas responde a una intencionalidad didáctica situada, que busca transformar el aula en un ecosistema dinámico e interactivo. Esta distinción es crucial para comprender que el factor influyente en la decisión docente no es la novedad técnica del dispositivo, sino su capacidad para potenciar el diseño de una "enseñanza poderosa", en términos de Mariana Maggio, que sea actual, original y que deje una huella en el aprendizaje del alumno.

En este sentido, la capacidad de producción que estas tecnologías otorgan a los alumnos del primer y segundo ciclo de la primaria es un eje vertebrador. Al utilizar plataformas de creación y diseño como Genially, Canva, Prezi o el entorno colaborativo de Google Workspace, el estudiante deja de ser un consumidor pasivo de información para posicionarse como alguien que consume pero que, fundamentalmente, produce cultura. Esta transición se encuentra en absoluta sintonía con el Diseño Curricular de Educación Digital de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el cual promueve que el niño desarrolle la capacidad de representar ideas y comunicar conocimientos a través de lenguajes multimediales, reconociendo la imagen, el audio y el texto como una unidad de sentido. Por consiguiente, el uso de procesadores de texto compartidos o presentaciones dinámicas no busca simplemente reemplazar la carpeta de papel, sino fomentar procesos de co-construcción del conocimiento donde la autoría se vuelve colectiva y el aprendizaje es el resultado de una negociación entre pares.

Asimismo, la dimensión comunicacional de las herramientas digitales ha reconfigurado el contrato pedagógico y los límites espacio-temporales de la escuela tradicional. Herramientas de mensajería y redes sociales adaptadas al ámbito educativo, como Telegram, WhatsApp, Teams, Discord o Slack, han permeado la práctica cotidiana permitiendo la creación de comunidades de aprendizaje que trascienden el horario de clase. Si bien su uso en el nivel primario requiere de una mediación adulta constante, su incorporación influye en la decisión docente al ofrecer una vía inmediata para la circulación de materiales y el sostenimiento del vínculo pedagógico. Esta ubicuidad de la tecnología digital permite que el aula se convierta en un entorno potente, donde la información fluye de manera asincrónica y la comunidad educativa se mantiene conectada a través de canales que antes eran inexistentes o puramente burocráticos.

Por otro lado, la incorporación de la lógica lúdica a través de la gamificación representa uno de los factores de mayor impacto en la motivación y la participación dentro de las escuelas de CABA. Herramientas de evaluación y participación como Kahoot, Edpuzzle, Mentimeter y Google Forms permiten

al docente obtener retroalimentación en tiempo real y diseñar secuencias didácticas donde el error es despojado de su carácter punitivo para ser tomado como parte del proceso constructivo. En una línea similar, pero enfocada en el desarrollo de procesos lógicos abstractos, encontramos las herramientas de programación y pensamiento computacional como Scratch, App Inventor o Minecraft Education. En el contexto de la Ciudad, estas plataformas no se limitan a la enseñanza técnica de la informática; su integración en el grado busca que el alumno desarrolle habilidades de resolución de problemas, pensamiento sistémico y creatividad, ejes transversales que los docentes consideran cada vez más al momento de planificar sus proyectos de aula.

La organización y la visibilización de las huellas del aprendizaje también encuentran un soporte vital en herramientas de curaduría y colaboración como Miro, Jamboard, Padlet o Explain Everything. Estas plataformas funcionan como muros digitales o pizarras infinitas que facilitan la organización de la información y permiten que tanto docentes como alumnos gestionen contenidos de fuentes diversas, tales como repositorios de video en YouTube, entornos de Podcast, Slideshare, Khan Academy o las conferencias de Ted. Finalmente, toda esta arquitectura pedagógica requiere de un marco de gestión de contenidos que centralice la experiencia educativa y otorgue un sentido de pertenencia institucional. Es aquí donde los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), tales como Google Classroom, Moodle, Edmodo, Google Sites o Wix, cobran protagonismo. Estos entornos no funcionan simplemente como repositorios de archivos, sino como la "sede virtual" de la escuela, ofreciendo una estructura que organiza las trayectorias escolares y permite una mediación pedagógica situada, adaptándose a las particularidades socioculturales de cada institución educativa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Capítulo 2: La enseñanza y la didáctica en el escenario digital

Para comprender los factores que influyen en las decisiones docentes, resulta interesante establecer las bases epistemológicas de la práctica educativa. En este sentido, es necesario definir la enseñanza como punto de partida para luego abordar la complejidad del campo didáctico. Al respecto, María Cristina Davini (2008) caracteriza a la enseñanza como una acción voluntaria y conscientemente dirigida para que alguien aprenda algo que no puede aprender de modo espontáneo o por sus propios medios. Bajo esta premisa, el docente no es un mero ejecutor, sino un agente que busca promover resultados de aprendizaje y transmitir conocimientos, habilidades y modos de relación considerados válidos y éticamente sostenibles. Enseñar es, en esencia, un acto de transmisión cultural con intenciones sociales y cargado de valor, lo cual implica una mediación social entre los conocimientos y prácticas culturales y las personas que aprenden.

En el escenario actual, la cultura se presenta principalmente atravesada por lo tecnológico en todas sus dimensiones. Por lo tanto, el deber del formador en la escuela primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires trasciende la enseñanza de contenidos disciplinares estancos como Lengua o Matemática. Hoy, la enseñanza debe abrazar la alfabetización digital como un derecho ciudadano, entendiendo que el dominio de estas herramientas es imprescindible para la vida cotidiana y la futura inserción laboral. Es así que la mediación docente se orienta a brindar las capacidades específicas necesarias para que el alumno pueda sostenerse y participar activamente en la sociedad del conocimiento.

Esta perspectiva nos conduce a pensar la didáctica, según la propuesta de Davini, como el campo de conocimientos que permite formular criterios y diseños metodológicos para alcanzar, de forma concreta y práctica, las intenciones educativas. Si el objetivo es preparar al futuro ciudadano para enfrentar una realidad signada por la dinámica digital, los diseños metodológicos deben reconfigurarse. La didáctica ya no puede pensarse al

margen de la red; por el contrario, debe integrar criterios que permitan al educando no solo navegar en ella, sino aprehender conocimientos de manera crítica. Aquí, el docente se constituye como un referente y modelo de uso; es quien tiene la responsabilidad pedagógica de demostrar los alcances del dominio tecnológico para cargar de significatividad e innovación las propuestas de aula, superando la visión de la escuela como un espacio aislado de los flujos culturales globales.

Entendemos, entonces, que las herramientas digitales actúan como una mediación social y cultural que debe ser integrada metódicamente a la enseñanza. Los docentes de nivel primario necesitan comprender las transformaciones sociales y las nuevas subjetividades infantiles para dinamizar el deseo de aprender. Las Tecnologías de la Comunicación (TTC) y la cultura interactiva no son simples recursos, sino realidades productoras de cultura que, al integrarse en la planificación, abren nuevos espacios pedagógicos y redefinen la relación con el conocimiento. Siguiendo a Davini, el uso de redes informáticas y dispositivos facilita la búsqueda de información sistematizada, pero es la estrategia docente la que transforma esa información en conocimiento académico. Ignorar esta realidad en el diseño didáctico implicaría una desconexión entre la escuela y el mundo vivido por los estudiantes.

Es crucial destacar que la tecnología no solo funciona como un vehículo de contenidos, sino como un andamiaje para el desarrollo de habilidades esenciales que responden a los desafíos pendientes de la práctica docente. El uso de estas herramientas apoya el "pensamiento en la acción" y fomenta la autonomía de los estudiantes, pilares del aprendizaje permanente. Desde una perspectiva de justicia educativa, la Didáctica reconoce la necesidad de la transmisión metódica de habilidades operativas. El docente de primaria, al decidir incorporar lo digital, está interviniendo directamente en la reducción de las desigualdades sociales. Si el manejo de instrumentos informáticos y recursos de información no se enseña explícitamente en la escuela, se refuerza la brecha digital ligada al origen social de los alumnos. El método de investigación didáctica, centrado en la búsqueda activa y el

procesamiento de la información, encuentra en la tecnología un aliado para democratizar el acceso a niveles superiores de pensamiento.

No obstante, esta decisión no ocurre en el vacío. La incorporación de tecnología se juega en la tensión entre el currículum prescripto y el currículum real. Esta elección es un acto de autonomía docente; es el profesor quien, en la soledad de su planificación o en el debate con sus pares, define el diseño de la estrategia, selecciona los recursos y organiza la metodología. Sin embargo, esta autonomía suele verse obstaculizada por la persistencia de instituciones escolares que actúan como un "cascarón": estructuras burocráticas impermeables a los cambios culturales que han estancado las innovaciones históricamente. El docente que decide innovar debe enfrentar esta lógica estática para que la tecnología no sea vista como un recurso coyuntural o decorativo.

En última instancia, la adopción tecnológica en las escuelas de CABA debe buscar superar la visión aplicativa del trabajo pedagógico que tradicionalmente dominó los planes de estudio. Se trata de trascender el uso instrumental para promover un pensamiento reflexivo y una construcción activa del conocimiento. Al despojar al saber de su imagen de objeto fijo y neutro, las herramientas digitales permiten que las aulas del nivel primario se conviertan sean laboratorios de experiencias donde el docente, como arquitecto de la enseñanza, diseña entornos de aprendizaje que preparan a los niños para un mundo en constante transformación.

Capítulo 3: La identidad y la práctica del docente de nivel primario

3.1. La enseñanza como práctica social y la "intensificación" del trabajo docente

Para comprender los factores que inciden en la incorporación de tecnologías digitales, es importante primero conceptualizar la labor del docente de nivel primario no como una tarea técnica aislada, sino como una práctica social situada y compleja. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, esta práctica se desarrolla en un escenario de alta demanda donde se manifiesta lo que diversos autores denominan la "intensificación del trabajo docente". El maestro de grado no solo debe atender al currículum prescripto, sino que se ve inmerso en una multiplicidad de tareas administrativas, asistenciales y de contención emocional que fragmentan su tiempo pedagógico.

Esta intensificación se agrava por las condiciones salariales y la organización del sistema educativo tanto a nivel jurisdiccional como distrital ponen en jaque a los profesionales de la educación que se ven obligados a tomar un segundo cargo o iniciar algún emprendimiento u ocupación que les genere un mayor ingreso económico. Lo que, por contrapartida, resta tiempo de organización, corrección, perfeccionamiento docente y ocio. Esta escasez de tiempo crónico influye directamente en la toma de decisiones: la incorporación de herramientas digitales a menudo es percibida como una carga adicional que requiere un tiempo de "preparación invisible" (planificación, curaduría de contenidos, prueba de dispositivos, programas, plataformas, etc.) que no siempre está contemplado en la jornada laboral remunerada. Así, la decisión de innovar no depende únicamente de la voluntad pedagógica, sino de la economía de esfuerzos que el docente debe realizar para sostener su práctica diaria.

3.2. La lógica escolar y el "aula de cristal"

La estructura de la escuela primaria en CABA sigue respondiendo a una lógica centenaria: el aula como un espacio cerrado (en algunos casos el propio diseño del aula y su mobiliario), el grado como grupo homogéneo y el tiempo fragmentado en horas reloj. Esta rigidez burocrática actúa como una fuerza de inercia que dificulta la autonomía docente plena. El currículum prescripto, aunque ha intentado modernizarse a través de los Diseños Curriculares de Educación Digital, suele chocar con la realidad de infraestructuras escolares desiguales y equipos directivos que en los hechos, no priorizan la educación digital.

Sin embargo, la irrupción de lo digital ha transformado el aula en lo que podríamos llamar un "aula de cristal". Las paredes de la institución se han vuelto porosas; el trabajo que antes era privado entre el docente y sus alumnos ahora es visible para las familias a través de grupos de WhatsApp, plataformas como Google Classroom o redes sociales institucionales. Esta visibilidad genera una doble tensión en la identidad docente: por un lado, una oportunidad para revalorizar la tarea ante la comunidad; por el otro, un sentimiento de exposición y escrutinio constante. El miedo al error técnico o al juicio externo sobre la propuesta didáctica digital se convierte, entonces, en un factor inhibidor que refuerza las prácticas tradicionales más "seguras" y controladas.

3.3. La matriz fundacional y el desafío de la profesionalización reflexiva

La identidad del magisterio en Argentina arrastra una matriz fundacional basada en la "vocación" y el apostolado, heredera del normalismo. Esta visión ha postergado, en muchos casos, la percepción de la docencia como un trabajo profesional basado en el conocimiento científico y la reflexión epistemológica. Históricamente, la formación ha priorizado el "cómo" (el método) por sobre el "por qué" y el "para qué" (el fundamento).

Para el docente de primaria, decidir incorporar tecnología implica romper con esta tradición de "aplicador de recetas". Requiere posicionarse como un profesional reflexivo (Schön) que entiende que la tecnología no es un fin en sí mismo, sino un mediador que altera la forma en que el conocimiento es construido. En las escuelas de la Ciudad, el docente debe mediar entre esta herencia normalista y las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento, lo que genera una crisis de identidad: ¿es el docente un transmisor de verdades o un curador de experiencias de aprendizaje? La decisión de usar o no una herramienta digital es, en última instancia, una respuesta a esta pregunta identitaria.

3.4. El equipo de conducción y la micropolítica institucional

Ningún docente decide en soledad absoluta. La cultura institucional de las escuelas de CABA está fuertemente marcada por el estilo de liderazgo de los equipos directivos. La micropolítica escolar define qué se incentiva y qué se sanciona simbólicamente. En instituciones con conducciones de corte burocrático-administrativo, el docente que intenta innovar puede sentirse aislado o "vigilado" por salir del estándar. Por el contrario, en escuelas que fomentan **comunidades de práctica**, donde el error se entiende como una instancia de aprendizaje institucional, la tecnología fluye como un recurso natural.

El apoyo de los facilitadores pedagógicos digitales (FPD), los profesores de informática o tecnología y la relación con los pares son factores determinantes. La colaboración entre colegas —el intercambio de "lo que funcionó" en el aula de al lado— tiene un impacto mucho más significativo en la decisión docente que cualquier curso de capacitación teórico y descontextualizado.

3.5. La autoridad pedagógica y la ética del cuidado

Finalmente, ser docente de primaria implica ejercer una autoridad que hoy ya no emana del cargo, sino del saber y del vínculo. En un mundo donde el acceso a la información está democratizado (y a menudo saturado), el

docente de grado se convierte en un garante ético. Su función es enseñar a los niños a navegar la complejidad digital con sentido crítico, responsabilidad y seguridad.

Esta "ética del cuidado" es central en el nivel primario. El docente decide incorporar tecnología no solo para que el alumno aprenda Matemática o Lengua, sino para desarrollar su autonomía y su ciudadanía digital. En los contextos de mayor vulnerabilidad social de la Ciudad, esta decisión adquiere un carácter político: el docente sabe que si no ofrece estas herramientas en la escuela, está condenando a sus alumnos a una nueva forma de analfabetismo funcional. Ser docente hoy es, por tanto, habitar la tensión entre la tradición que nos formó y la urgencia de una infancia que nos exige nuevas formas de mediación.

Capítulo 4: El Sistema Educativo del Nivel Primario en la CABA

4.1. Marco Normativo

El nivel primario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) se inscribe en el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Constitución de la Ciudad, que garantizan el derecho a una educación pública, laica, gratuita e inclusiva. En CABA, la escuela primaria es el pilar de la escolaridad obligatoria y se organiza bajo la órbita del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad, estructurándose en Distritos Escolares o Comunas que permiten una descentralización administrativa y una supervisión pedagógica situada.

La finalidad del nivel excede la mera instrucción académica; se propone una formación integral que comprenda al niño como sujeto de derecho. Esto implica un desarrollo armónico de las dimensiones cognitiva, afectiva, ética y física. En un sistema que abarca tanto la gestión estatal como la privada, la escuela primaria de CABA busca garantizar la equidad en el acceso a bienes culturales y tecnológicos. Bajo este paraguas, la incorporación de saberes digitales se ha convertido en una meta transversal, no solo como una competencia técnica, sino como una herramienta de empoderamiento para ciudadanos que habitan una cultura crecientemente digitalizada.

4.2. El Paradigma de la Alfabetización

En la actualidad, el sistema educativo de la Ciudad se encuentra en un proceso de reorientación pedagógica centrado en los aprendizajes fundacionales. El Diseño Curricular, en sus actualizaciones recientes, ha puesto el foco en la alfabetización inicial y el pensamiento matemático como llaves maestras para el resto de las trayectorias escolares. Esta decisión política-pedagógica se fundamenta en los datos recabados por la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE). Los informes jurisdiccionales (como las evaluaciones FEPBA y Aprender) han revelado una brecha significativa en el desempeño de los estudiantes.

Esta realidad ha impulsado un enfoque de alfabetización sistemática y explícita, especialmente en el Primer Ciclo. El docente de primaria en CABA hoy se enfrenta a la exigencia de implementar métodos estructurados para garantizar que todos los niños aprendan a leer y escribir con fluidez en tiempo y forma. En este contexto, la tecnología digital es interpelada: ya no se busca que sea un fin en sí misma, sino un recurso que potencie estos aprendizajes troncales. La decisión del docente de usar una aplicación de lectoescritura o un software de resolución de problemas está, por lo tanto, mediada por esta presión institucional de mejorar los indicadores de calidad educativa.

4.3. Capacidades Transversales y la Educación Digital como Eje

Pese a la centralidad de Lengua y Matemática, el sistema de CABA prescribe el desarrollo de capacidades transversales indispensables para el siglo XXI: resolución de problemas, pensamiento crítico, compromiso, colaboración, comunicación y autonomía. Estas capacidades no se enseñan de forma aislada, sino que se amalgaman en el quehacer diario de todas las áreas.

Un componente distintivo del sistema porteño es la integración de la Educación Digital, Programación y Robótica. A través de sus lineamientos curriculares específicos, la Ciudad propone que la tecnología atraviese el aula no como una materia estanca (informática), sino como una práctica transversal. El docente de grado cuenta con el apoyo (teórico y, en ocasiones, presencial) de los Facilitadores Pedagógicos Digitales (FPD), quienes actúan como mediadores para que la tecnología sea utilizada con una intencionalidad didáctica clara. Este marco prescribe que el alumno pase de ser un usuario de dispositivos a ser un creador de soluciones tecnológicas, fomentando el pensamiento computacional desde primer grado.

4.4. Dispositivos de Acompañamiento a las Trayectorias

La continuidad pedagógica es una de las mayores preocupaciones del sistema, especialmente ante el fenómeno de la fragmentación educativa. Para contrarrestar esto, la Ciudad ha implementado dispositivos de articulación como el Informe Puente Inicial - Primaria (PIP) y el Informe Pedagógico de Trayectoria (PPS) para el ingreso a la secundaria. Estos documentos son instrumentos de "memoria pedagógica" que permiten que el docente reciba al estudiante no como una tabula rasa, sino como un sujeto con una historia escolar documentada.

Sumado a esto, las instituciones disponen de los Espacios de Mejora Institucional (EMI) que son fundamentales para la autonomía de cada escuela, ya que permiten que el colectivo docente, bajo la guía del Proyecto Escuela (PE), defina estrategias específicas para su contexto. Es en estas horas donde suele discutirse la incorporación de herramientas digitales: si la escuela identifica una debilidad en la comprensión lectora, el PE puede orientar el uso de tablets hacia plataformas de lectura interactiva. De este modo, el sistema tiene la posibilidad de ofrecer una estructura rígida en sus objetivos pero flexible en su ejecución institucional.

4.5. La Cotidianidad Escolar: Evolución, Cuidado y Socialización

La escuela primaria es el escenario donde los niños transitan la mayor parte de su infancia. En estos siete años, el desarrollo evolutivo —desde el pensamiento concreto hasta las primeras abstracciones del pensamiento formal— es acompañado por el docente, quien debe adaptar sus estrategias a estos cambios madurativos. Sin embargo, la cotidianeidad actual en las escuelas de CABA revela una transformación de la función social del maestro.

Observamos lo que la sociología de la educación denomina el desdibujamiento de las funciones institucionales. La escuela ha comenzado a absorber tareas de socialización primaria que antes eran competencia exclusiva de las familias. El docente de primaria hoy no solo enseña

contenidos curriculares; también interviene en la formación de hábitos de cuidado, higiene, convivencia y organización personal. Este fenómeno, ejemplificado en la enseñanza de destrezas básicas de la vida diaria, genera una "pedagogía del cuidado" que compite por tiempo y energía con la "pedagogía de la enseñanza".

Esta saturación de la tarea docente influye directamente en el uso de la tecnología. Para un maestro que debe mediar en conflictos de convivencia, atar cordones y garantizar la alfabetización básica, la incorporación de herramientas digitales puede ser vista como una oportunidad de dinamizar la clase o como un factor de desorden que añade complejidad a una jornada ya, de por sí, intensa. Por lo tanto, el sistema educativo de CABA se presenta como un mosaico de tensiones: entre la alta exigencia académica de las pruebas estandarizadas y la realidad de una escuela que es, ante todo, el espacio de contención afectiva y social de la infancia porteña.

Capítulo 5: La arquitectura de la decisión: niveles de gestión e impacto en la integración tecnológica

La incorporación de herramientas tecnológicas digitales en el aula de nivel primario no es un evento fortuito, sino el resultado de un complejo entramado de decisiones que se despliegan en diferentes niveles de concreción. Para analizar por qué un docente elige, o no, integrar la tecnología en su práctica, es necesario desentrañar la pluralidad de voces y perspectivas que configuran la política educativa de una institución. La toma de decisiones en el sistema educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires opera en una estructura de escalas —jurisdiccional, institucional y áulica— que, lejos de ser compartimentos estancos, mantienen una relación de tensión y renegociación constante.

5.1. El nivel jurisdiccional

En la cúspide de esta estructura se encuentra el nivel jurisdiccional, representado por el Ministerio de Educación de la Ciudad. En este plano, la toma de decisiones define el "qué" y el "con qué". Aquí se determinan las políticas de equipamiento —como el Plan S@rmiento—, la infraestructura de conectividad de las escuelas y la prescripción de los Diseños Curriculares de Educación Digital.

La injerencia de este nivel es determinante en tanto establece el marco de posibilidad. Si la decisión jurisdiccional no garantiza el funcionamiento del Wi-Fi o la actualización de los dispositivos, la decisión docente se ve obturada por una carencia material. Sin embargo, la decisión política por sí sola no garantiza la innovación. Como señala la literatura sobre gestión educativa, existe a menudo una brecha entre la "política diseñada" (la norma que llega por boletín oficial) y la "política en acción". El nivel jurisdiccional marca el norte y provee los recursos, pero su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje está mediado por las interpretaciones que los actores escolares hacen de estas directivas.

5.2. El nivel institucional

Es en el nivel institucional donde la pluralidad y multiperspectividad de decisiones cobran vida. La escuela no es una mera correa de transmisión de las órdenes ministeriales; es una organización con identidad propia y márgenes de autonomía. Aquí, el equipo directivo desempeña un rol crítico como curador institucional. Las decisiones de la conducción —plasmadas en el Proyecto Escuela (PE) y en la organización de los Espacios de Mejora Institucional (EMI)— definen si la tecnología será una prioridad pedagógica o un accesorio administrativo.

Dentro de la escuela, la toma de decisiones es multiperspectiva. Mientras que el equipo directivo puede decidir incentivar el uso de entornos virtuales para unificar la comunicación, los docentes de grado pueden percibir esta decisión como una intensificación de su tarea. En esta dinámica también intervienen figuras clave como el Facilitador Pedagógico Digital (FPD) y los docentes de áreas especiales. La convergencia (o divergencia) de estas miradas define el "clima de innovación". Una decisión institucional que promueve el trabajo colaborativo y tolera el error técnico como parte del proceso de aprendizaje, genera un entorno mucho más propicio para la utilización de tecnología que una gestión centrada exclusivamente en el control burocrático de los contenidos. La escuela decide, en definitiva, cómo "filtrar" las demandas del sistema para adaptarlas a su comunidad específica.

5.3. El nivel áulico

El último eslabón, y quizás el más determinante para el éxito del aprendizaje, es el nivel áulico. Aquí, el docente de grado ejerce su autonomía profesional para tomar decisiones de diseño didáctico en tiempo real. Este es el espacio del "currículum real". El docente decide no solo qué herramienta usar, sino para qué, cuándo y con qué sentido pedagógico.

Esta toma de decisiones está influenciada por factores subjetivos como la autoeficacia digital (la percepción de su propia capacidad tecnológica) y su

formación previa. El docente evalúa constantemente la relación costo-beneficio: ¿Vale la pena dedicar 20 o 30 minutos de la clase a conectar las notebooks si el objetivo es la comprensión lectora? ¿La herramienta digital potencia el aprendizaje o es una distracción? Estas decisiones son de carácter pragmático y ético, y están teñidas por la multiperspectividad del aula: el docente decide considerando también los intereses, ritmos y realidades socioculturales de sus estudiantes. Es en este nivel donde la tecnología se convierte efectivamente en una herramienta de enseñanza o queda relegada a un segundo plano.

5.4. Multiperspectividad y el "Norte" Pedagógico

En conclusión, la utilización de herramientas digitales es el resultado de una cadena de decisiones que van marcando el rumbo de la enseñanza. Cuando las decisiones en los tres niveles (jurisdiccional, institucional y áulico) están alineadas hacia un propósito pedagógico claro, la tecnología se integra de manera transparente y potente. No obstante, cuando estas decisiones entran en conflicto —por ejemplo, una gestión que exige innovación pero un sistema que no provee conectividad, o un docente que desea innovar pero una conducción que teme al desorden— se producen cortocircuitos que terminan por desincentivar el uso de recursos digitales.

La multiperspectividad dentro de la escuela implica reconocer que cada actor toma decisiones desde su rol, pero que todas ellas repercuten en el proceso de aprendizaje de los chicos. El "norte" de la escuela se define en esa negociación diaria: es una construcción colectiva donde el directivo garantiza las condiciones, el equipo docente define los sentidos y los estudiantes validan la propuesta con su participación. Entender estos niveles de decisión es fundamental para comprender por qué, en escuelas con recursos similares de la Ciudad, encontramos prácticas tan diversas y desiguales.

TRABAJO DE CAMPO

En este apartado se buscará analizar e interpretar los datos recolectados, con el objetivo de identificar los factores de orden personal, institucional y jurisdiccional influyen en los procesos de toma de decisiones de los docentes de grado de Nivel Primario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires respecto a la utilización e incorporación de herramientas tecnológicas digitales en sus prácticas de enseñanza.

Enfoque de la investigación

El presente trabajo se inscribe bajo un enfoque cuantitativo de alcance descriptivo. Este enfoque se fundamenta en la medición de variables a través de instrumentos estandarizados para describir tendencias, frecuencias y patrones de comportamiento en una población determinada. Se busca obtener datos "duros" y confiables que permitan un tratamiento estadístico posterior, manteniendo una postura objetiva e impersonal por parte del investigador. La lógica de este enfoque reside en la correlación estadística de las variables para inferir relaciones y asociaciones que expliquen el fenómeno estudiado.

Población y muestra

La población o universo de estudio está formada por 26 docentes de Nivel Primario de instituciones educativas, tanto de gestión pública como privada, pertenecientes a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que se desempeñan en distintos cargos dentro de una escuela primaria: director/a, vicedirector/a, secretario/a, maestro/a de grado, maestro/a de apoyo y profesores de áreas curriculares. A efectos del presente estudio, se procedió a la selección de una muestra, entendida como un subgrupo representativo de dicha población sobre el cual se recolectarán los datos para luego generalizar los resultados. Esta medición ayuda a identificar los elementos impactan en la decisiones didácticas de los docentes de la jurisdicción. Además permitirá analizar las relaciones que en este sentido, puedan existir entre los cargos

que ocupan dentro de la institución, la formación docente, los posibles miedos, las políticas educativas institucionales asociadas y las creencias de los docentes respecto al empleo de herramientas tecnológicas digitales en las escuelas primarias.

Dado que el instrumento fue distribuido de forma digital, se trata de una muestra no probabilística o dirigida, donde la elección de los participantes no depende de la probabilidad, sino de las características de la investigación y el acceso a los sujetos. Este tipo de muestreo permite seleccionar casos que concuerdan con las especificaciones del problema, optimizando recursos de tiempo y alcanzando a un grupo socialmente significativo.

Instrumento de recolección de datos

El instrumento seleccionado para la recolección de información es la encuesta, implementada mediante un cuestionario autoadministrado en formato digital (Google Forms). Este recurso permite obtener información primaria de manera directa, económica y rápida de un número considerable de personas.

El instrumento se caracteriza por los siguientes aspectos:

Forma: consiste en un formulario electrónico que el docente responde por escrito de manera autónoma, sin la intervención directa del investigador, lo que reduce posibles sesgos de interacción.

Contenido: el cuestionario está estructurado a partir de una serie de indicadores que operacionalizan las variables teóricas: factores personales, institucionales y jurisdiccionales. Incluye preguntas de alternativas fijas (cerradas), que facilitan la codificación y el análisis estadístico, asegurando que las respuestas sean comparables y agrupables.

Requisitos: El diseño del instrumento buscó cumplir con criterios de claridad, precisión y comprensibilidad, evitando términos ambiguos que pudieran confundir a los encuestados.

El proceso de recolección garantizó el anonimato y se fundamentó en el consentimiento informado, asegurando la voluntariedad y el uso estrictamente académico de los datos.

Caracterización de la muestra

1. Perfil Profesional y Formación de Base

Los participantes presentan una formación diversa, el 61.5% se compone de profesores de enseñanza primaria recibidos, mientras que 11.5% aún se encuentran cursando dicha carrera. A su vez, el mismo porcentaje se compone de docentes que se han recibido en institutos terciarios que les han permitieron impartir áreas curriculares en el nivel primario. Un 7.7% son profesoras de nivel inicial mientras que el 3.8% restante son profesores de formación universitaria.

2. Trayectoria en la docencia

Respecto a la antiguedad docente de la muestra puede decirse que es muy amplia. Entre los 26 encuestados, hay docentes que poseen 37 años de antiguedad mientras que otros recién comienzan su trayectoria docente, transitando su primer año de experiencia en el nivel primario. Un dato a tener en cuenta es que el 15.4% dice tener 10 años de antiguedad, por otra parte un 11.5% afirma tener 30 años de trayectoria docente.

Sin embargo, es posible segmentar la muestra para a fin de establecer distintos rangos etáreos respecto a las trayectorias docentes de los encuestados. Es así que puede pueden diferenciarse cuatro rangos etáreos:

1 a 9 años de antiguedad: 34.6%

10 a 19 años de antiguedad: 26.9%

20 a 29 años de antiguedad: 19.2%

30 a 37 años de antiguedad: 19.2%

3. Tipo de Gestión en la que se desempeñan

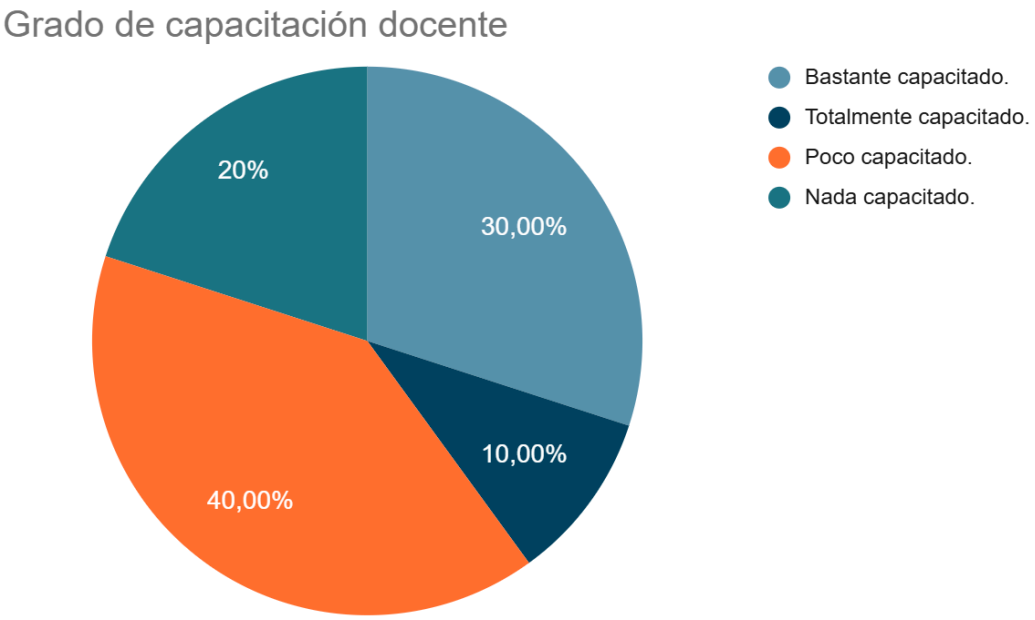
El 61.5% de los encuestados pertenece al ámbito de gestión pública mientras que el 38.5% restante se desempeña en ámbitos de gestión privada.

4. Cargos que desarrollan las personas encuestadas en el nivel primario

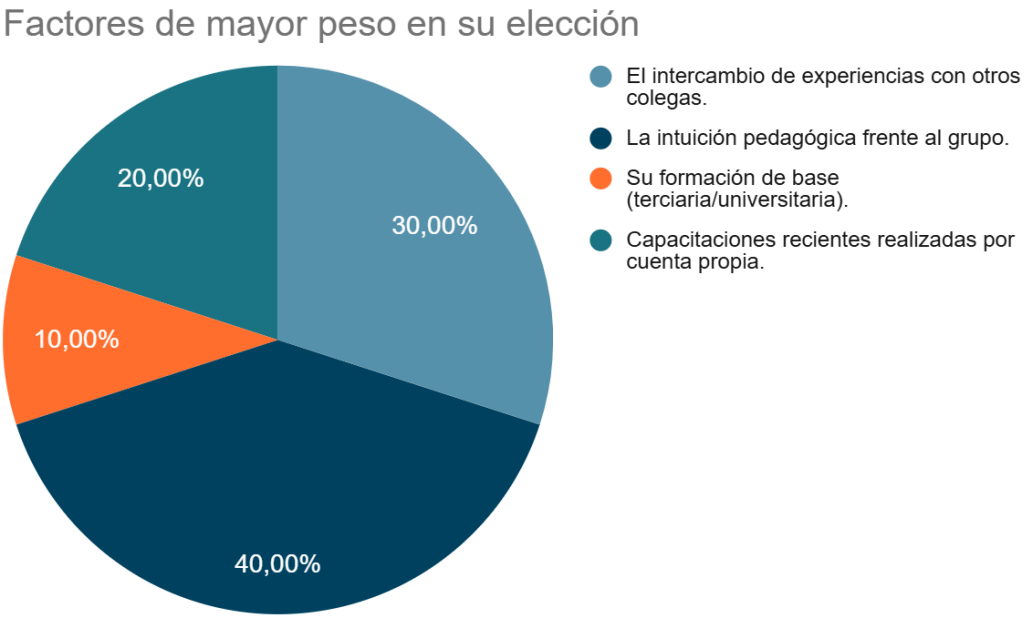
El 84.6% de los encuestados son maestros de grado, 11.5% son profesores de áreas curriculares y 3.8% son maestros de apoyo.

5. Análisis de las respuestas obtenidas de los docentes que se desempeñan en escuelas primarias de gestión privada

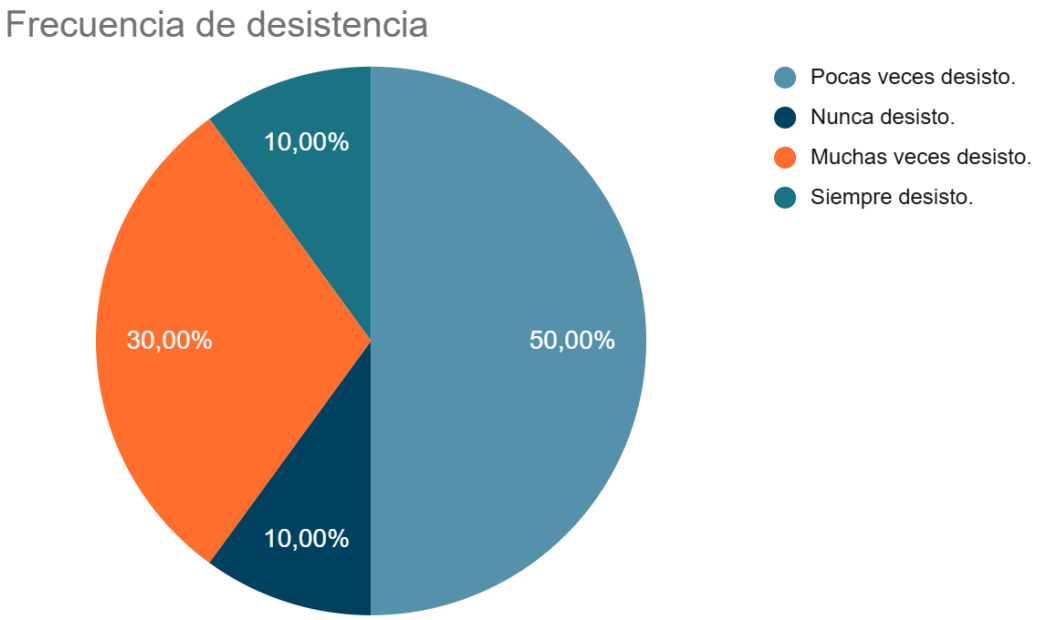
De los 10 docentes que integran este segmento, el 40% se reconoce poco capacitado para diseñar una propuesta de enseñanza donde la tecnología no sea solo un soporte de información, sino una herramienta de producción por parte de los alumnos. Mientras que un 20% dice que no está nada capacitado para tal tarea. Por otra parte, el 30% indica estar bastante capacitado y sólo un 10% afirma estar totalmente capacitado.



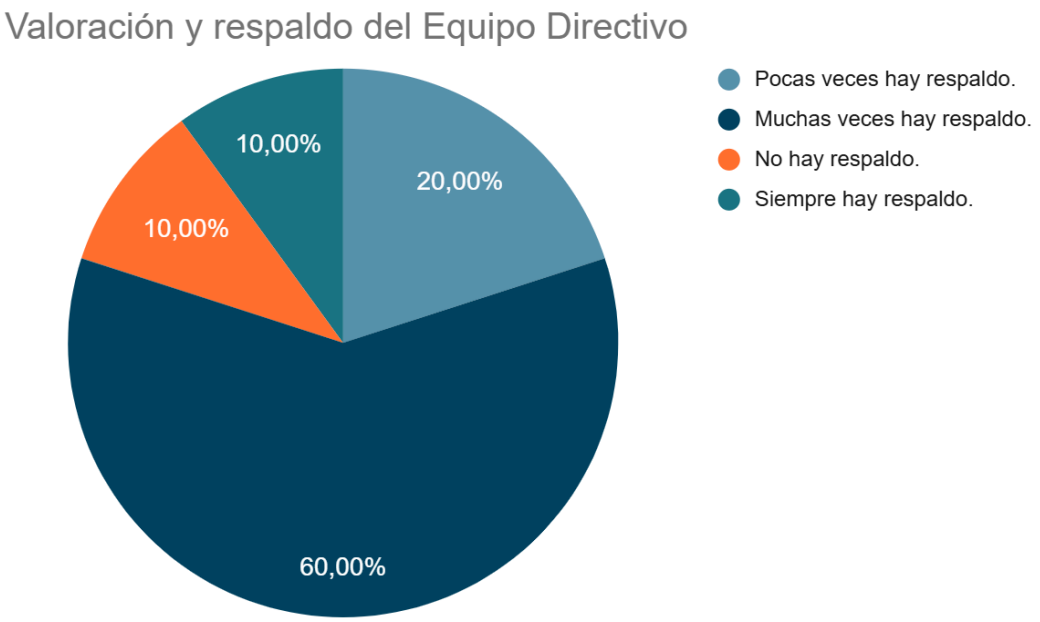
Respecto a los criterios de elección de herramientas digitales, el 40% de los encuestados destaca la intuición pedagógica frente al grupo como el factor de mayor peso. Le siguen el intercambio de experiencias entre colegas (30%), las capacitaciones autónomas recientes (20%) y, con una incidencia mínima del 10%, la formación de base.



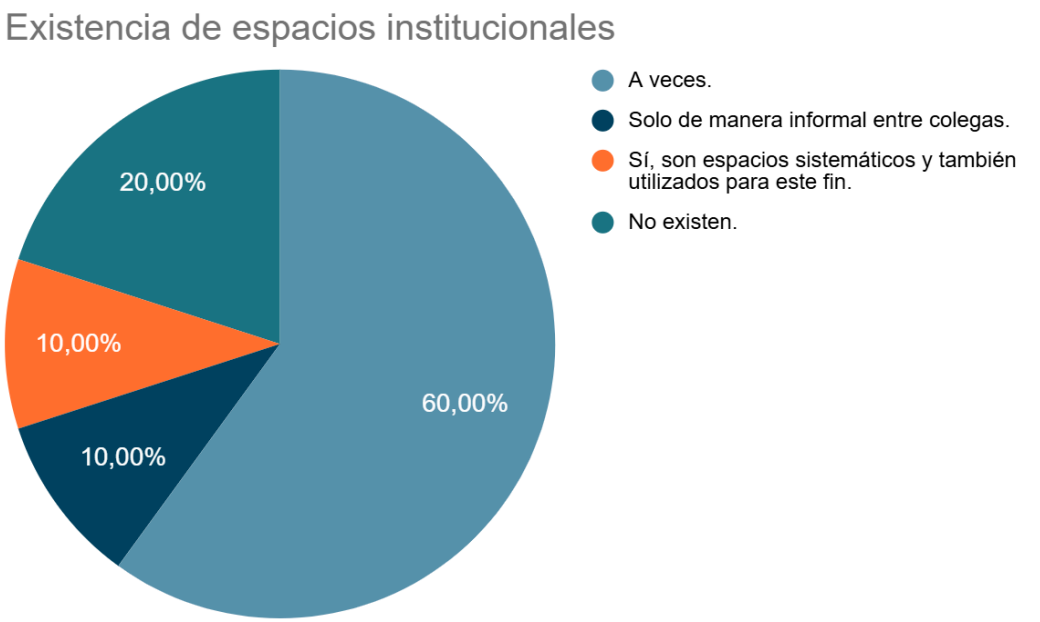
En relación con la frecuencia de desistimiento del uso tecnológico por temor a fallas técnicas que alteren el ritmo de la clase, el 50% afirma hacerlo en pocas ocasiones, mientras que un 30% reconoce que suele desistir frecuentemente por este motivo. Sólo un 10% afirma no desistir, el mismo porcentaje que quienes dicen que siempre lo hacen.



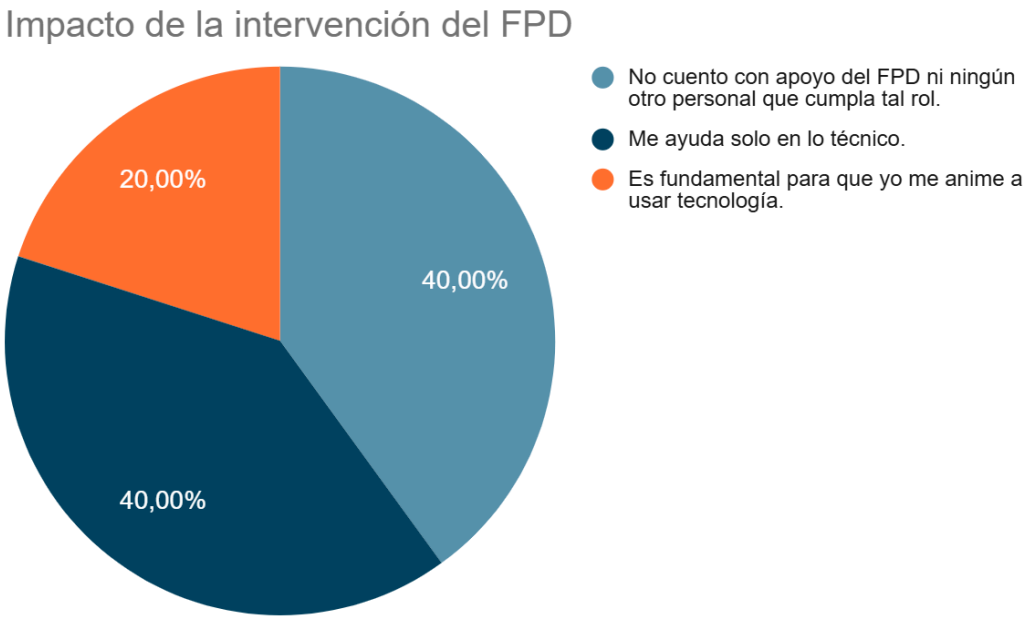
Sobre el respaldo institucional, el 70% de los docentes percibe que el equipo directivo valora y acompaña los intentos de innovación, aun cuando estos generen cierto "desorden" pedagógico. En contraste, un 20% señala recibir escaso apoyo y el 10% restante indica una ausencia total de respaldo.



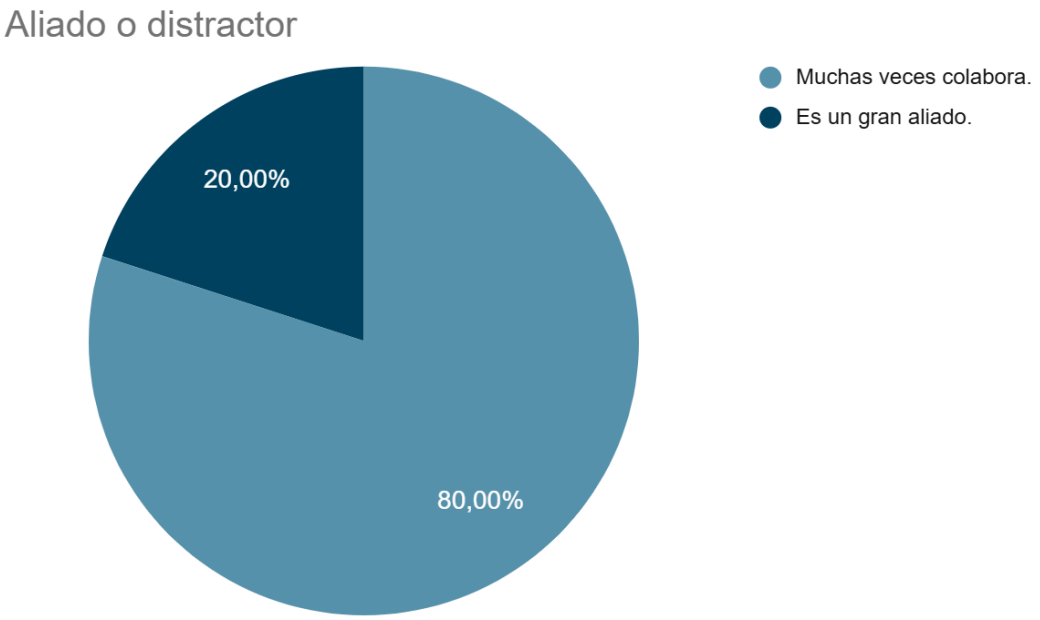
En cuanto a la dimensión colectiva, el 70% sostiene que existen espacios institucionales (reuniones de ciclo o EMIs) para coordinar criterios tecnológicos; no obstante, solo una minoría los califica como espacios sistemáticos, mientras que el 20% advierte sobre la inexistencia de dichos ámbitos.



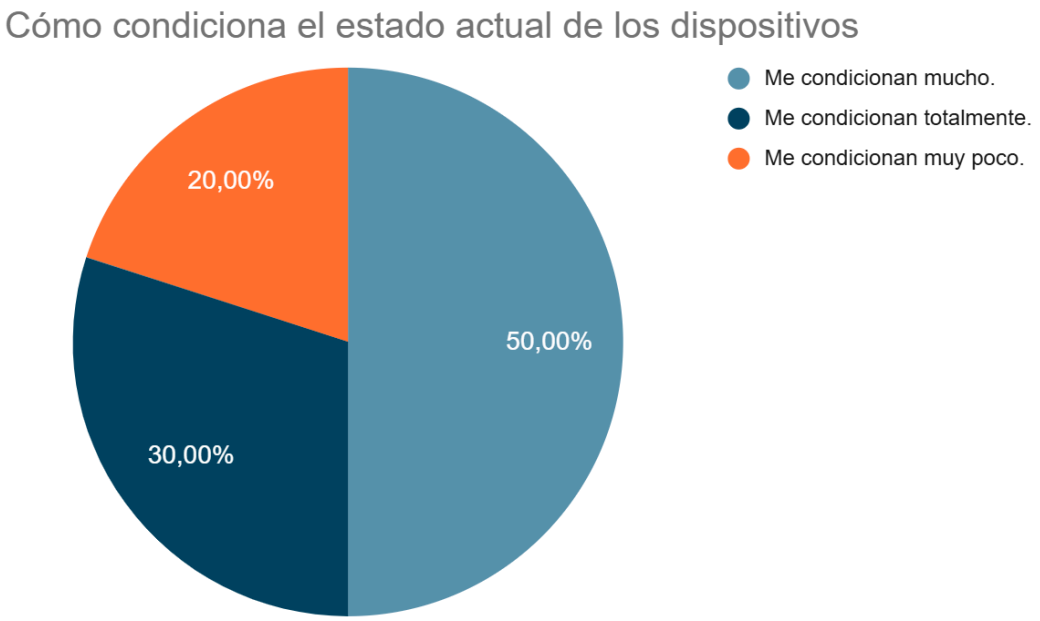
El impacto del Facilitador Pedagógico Digital (FPD) o personal de informática muestra resultados heterogéneos: el 60% recibe asistencia, aunque solo un tercio de este grupo la considera fundamental para su toma de decisiones. Es notable que el 40% de los docentes de gestión privada carece de este acompañamiento especializado.



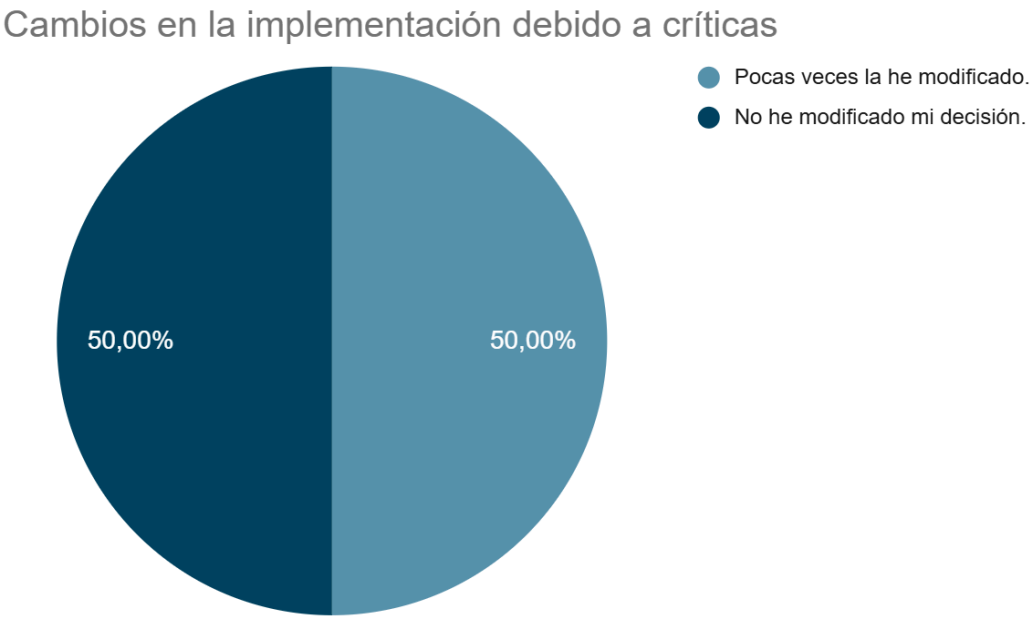
En lo que respecta a las áreas de Lengua y Matemática, el 80% de los encuestados considera que la tecnología colabora con frecuencia, mientras que un 20% la define como un "gran aliado" para agilizar la enseñanza directa.



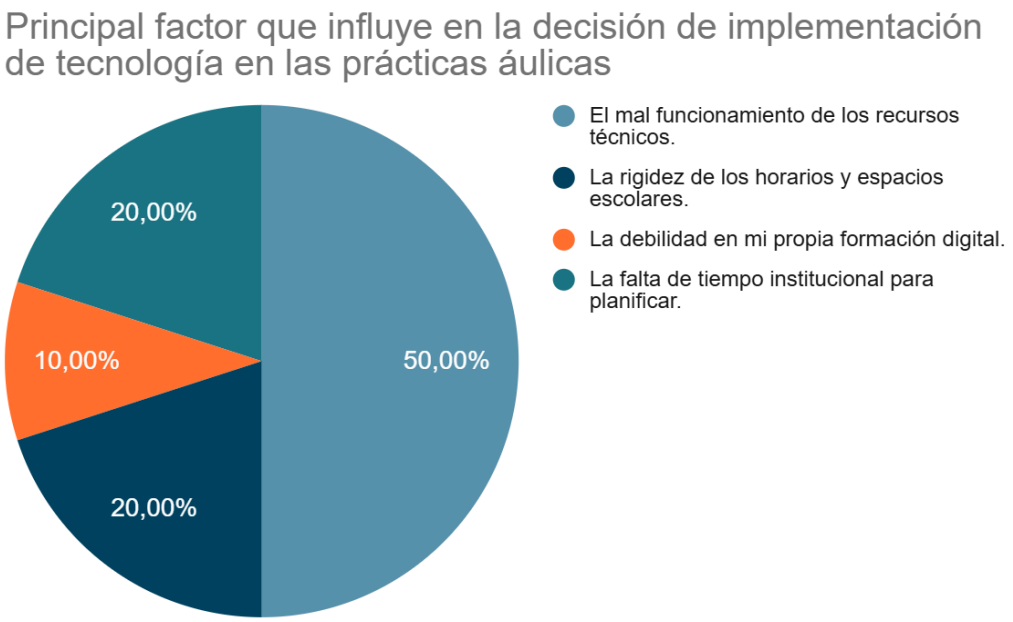
Sin embargo, la voluntad de planificación se ve seriamente afectada por factores materiales: el 50% afirma sentirse muy condicionado por el estado de los dispositivos y la conectividad escolar, un 30% se percibe "totalmente condicionado" por estas variables. Mientras que el 20% restante afirma no estar tan condicionado.



Respecto a si las posibles críticas o cuestionamientos por parte de las familias de los alumnos han modificado la decisión de los docentes de usar determinadas herramientas o redes sociales digitales la opinión es dividida: la mitad no ha modificado su decisión mientras que la otra mitad afirma que pocas veces lo ha hecho.

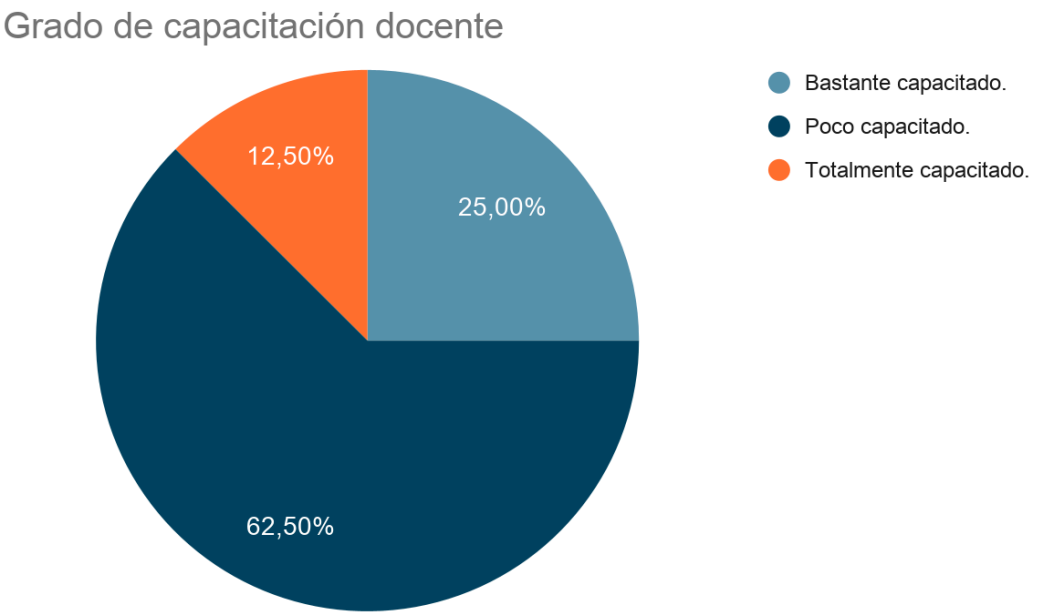


Finalmente, el 50% identifica el mal funcionamiento de los recursos técnicos como el principal limitante de su autonomía para innovar. Otros factores mencionados incluyen la rigidez de los horarios y espacios (20%), la falta de tiempo institucional para planificar (20%) y, en menor medida, la debilidad en la formación digital propia (10%).

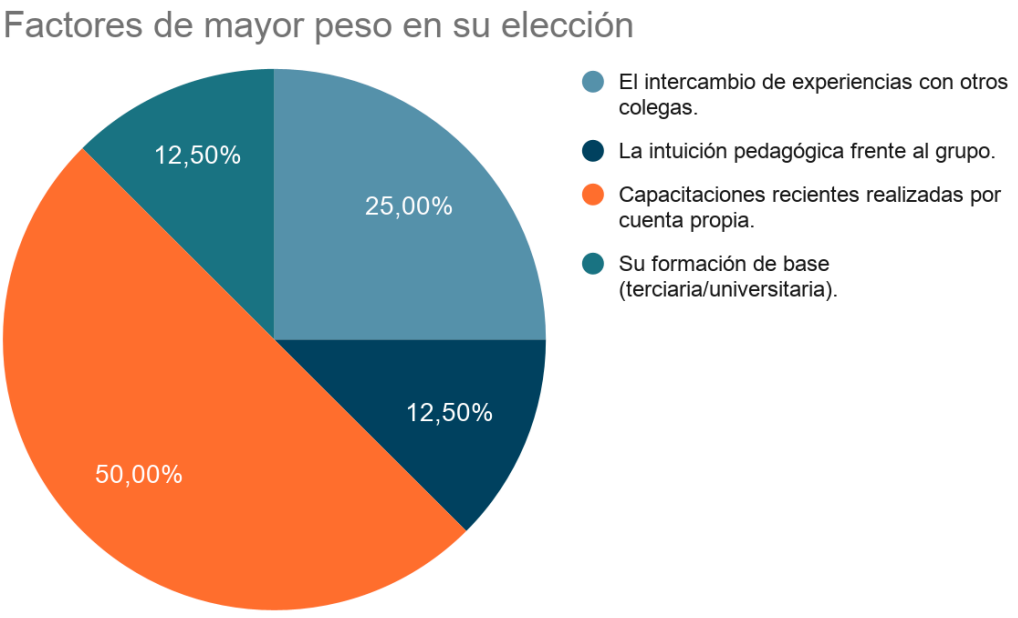


6. Análisis de las respuestas obtenidas de los docentes que se desempeñan en escuelas primarias de gestión estatal.

En este segmento, conformado por 16 docentes, el 62,5% reconoce limitaciones en su capacitación para posicionar al alumno como productor mediante el uso de tecnologías digitales. Mientras que sólo un 25% se asume bastante capacitado. Solo el 12,5% de la muestra manifiesta sentirse totalmente capacitado para tal fin.

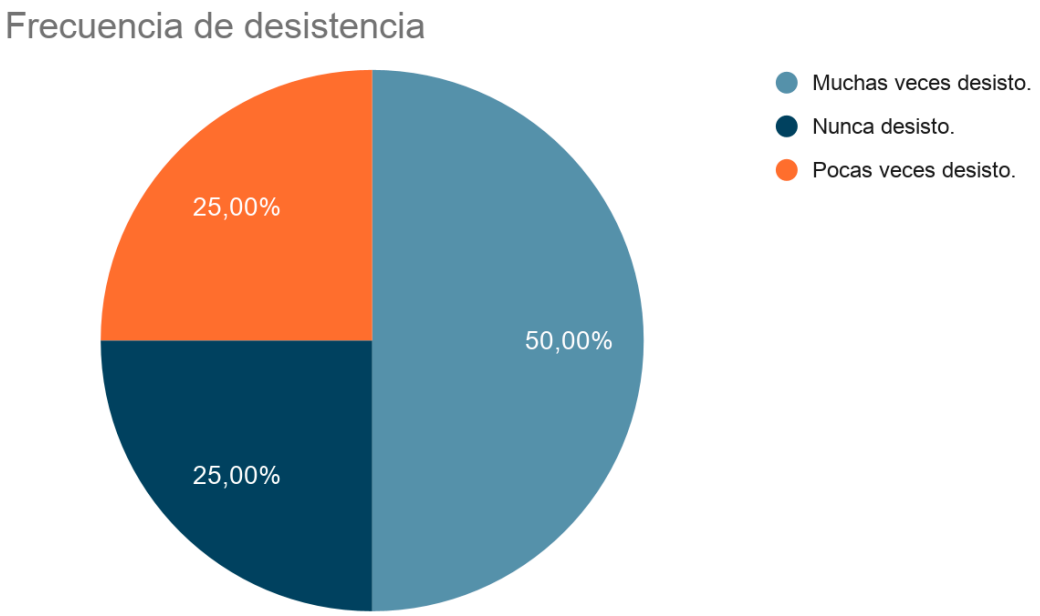


El principal factor de decisión para incorporar tecnología en este grupo es la capacitación reciente realizada por cuenta propia (50%). En un segundo plano se ubican el intercambio con pares (25%), seguido por la intuición pedagógica (12,5%) y la formación de base (12,5%).

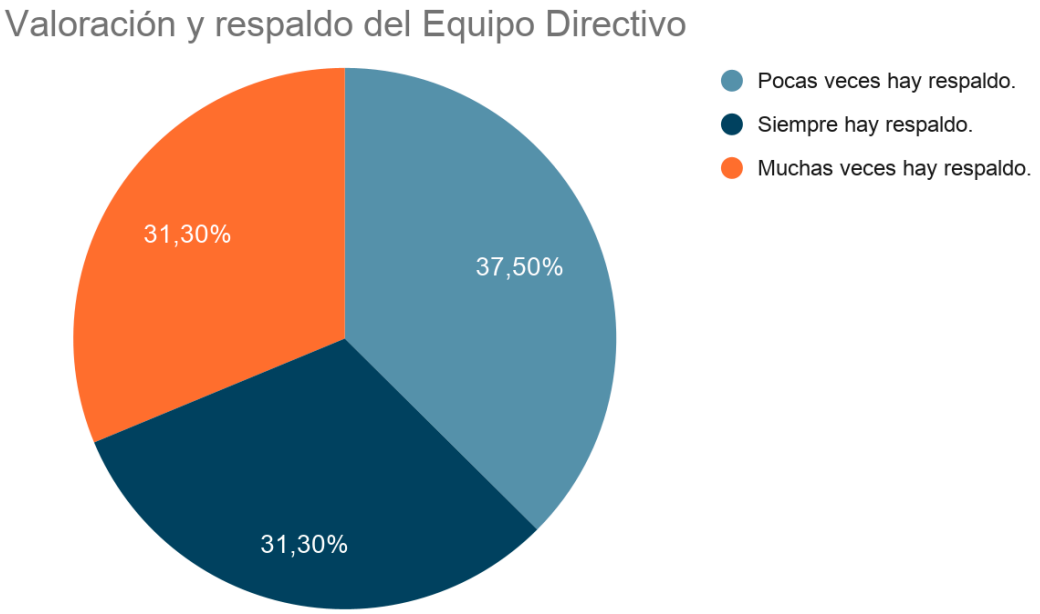


Respecto al temor por fallas técnicas y de conectividad, el 50% de los docentes admite que desiste de utilizar herramientas tecnológicas "muchas

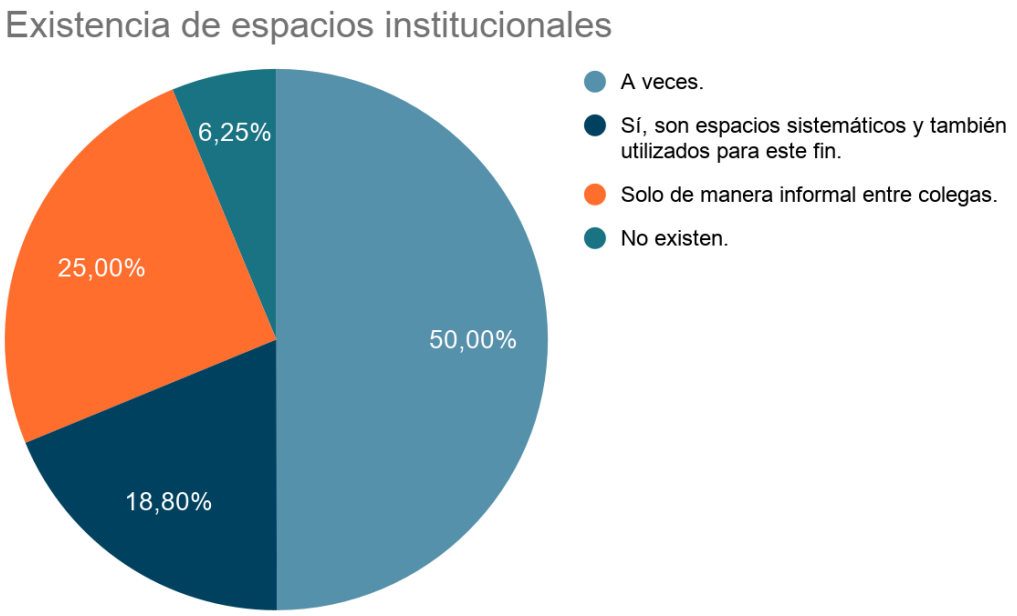
veces" para no alterar el ritmo de la clase; el resto se divide entre quienes desisten "pocas veces" (25%) y quienes "nunca" lo hacen (25%).



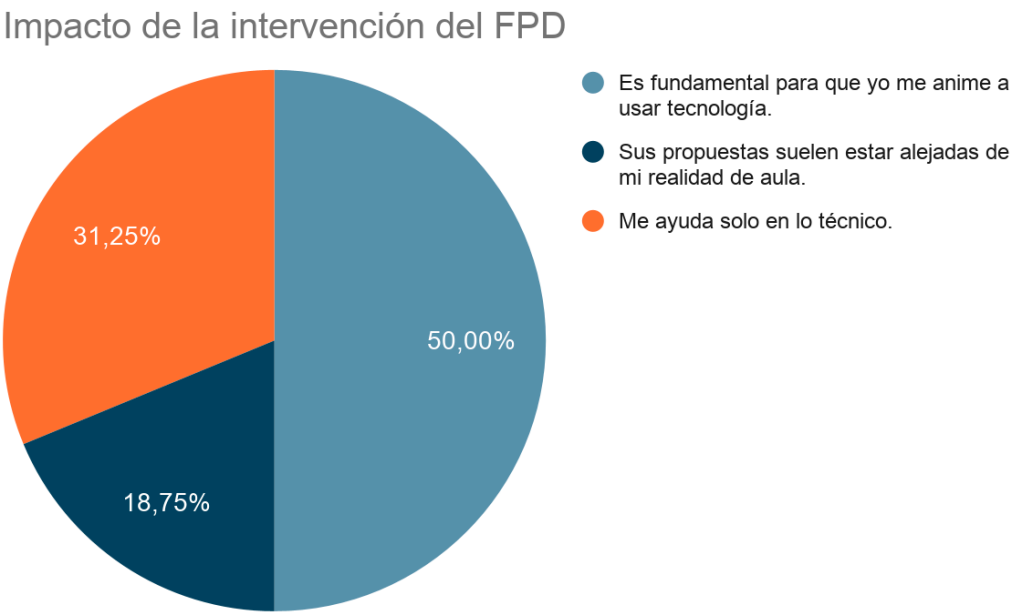
En cuanto al acompañamiento del equipo de conducción, el 62,6% se siente respaldado frecuentemente en sus intentos de innovación (la mitad de este grupo afirma que el apoyo es constante), mientras que un 37,5% percibe que dicho respaldo es escaso.



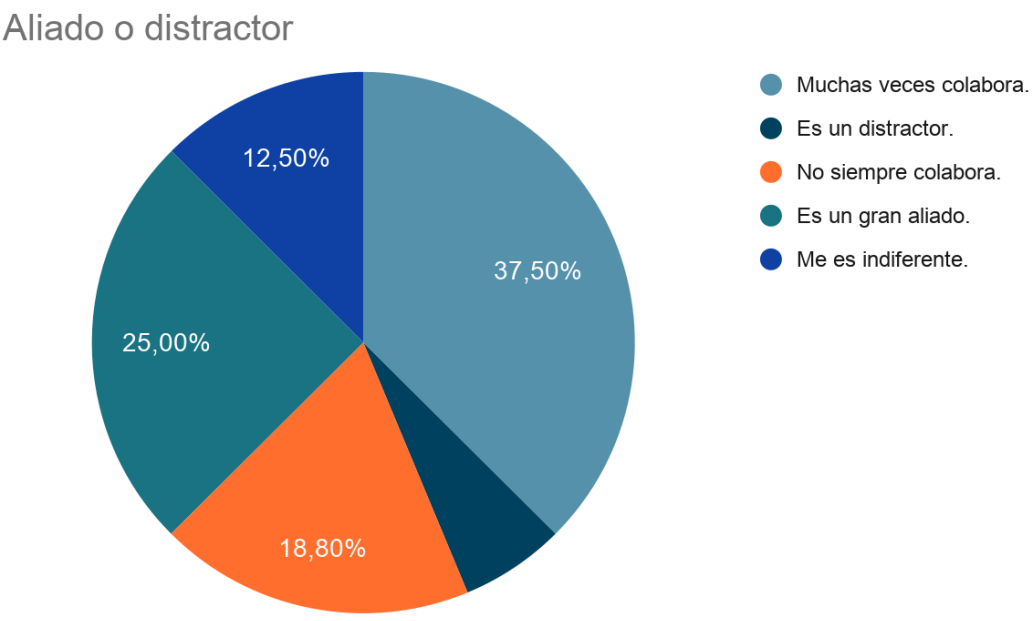
Sobre los espacios de coordinación tecnológica, el 50% indica que estos ocurren solo de manera ocasional, mientras que un 25% refiere que se dan de modo informal entre colegas. Sólo un 18.8% afirma que existen espacios sistemáticos y también utilizados para tal fin. Apenas un 12% cuenta con espacios sistemáticos y un 6,25% señala su inexistencia absoluta en la institución.



A diferencia del sector privado, la figura del FPD adquiere un rol crítico en el sector estatal: el 50% de los docentes la considera fundamental para animarse a integrar tecnologías. Un 31,25% recibe apoyo estrictamente técnico y un 18,25% sostiene que las propuestas del facilitador resultan ajenas a su realidad áulica.

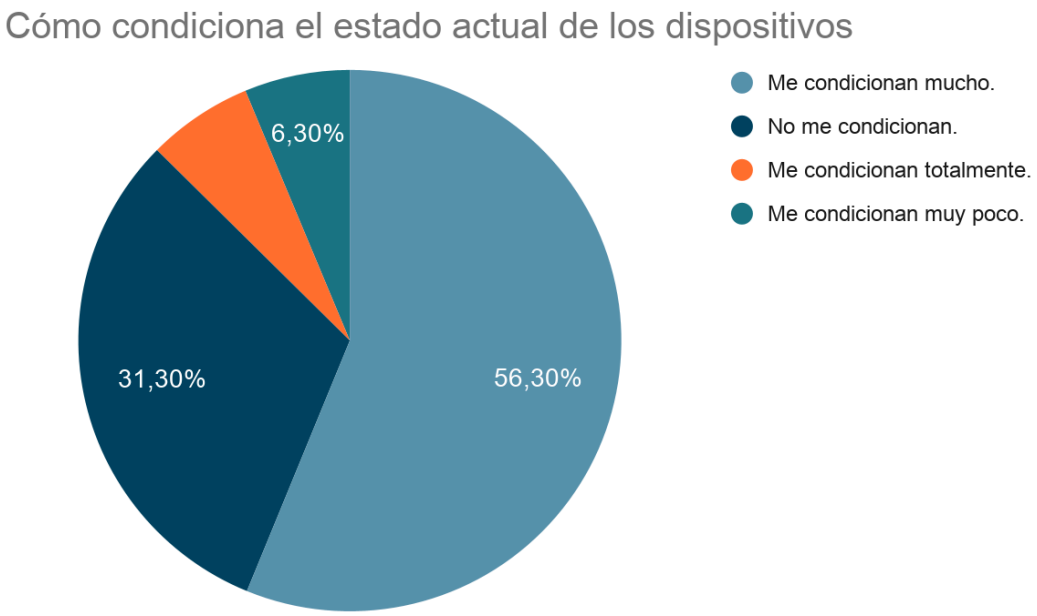


Al evaluar la tecnología en áreas troncales, el 37,5% opina que esta colabora frecuentemente y el 25% la ve como un aliado estratégico. Un 12,5% se muestra indiferente y un 6,25% la identifica como un factor de distracción en el proceso de enseñanza.

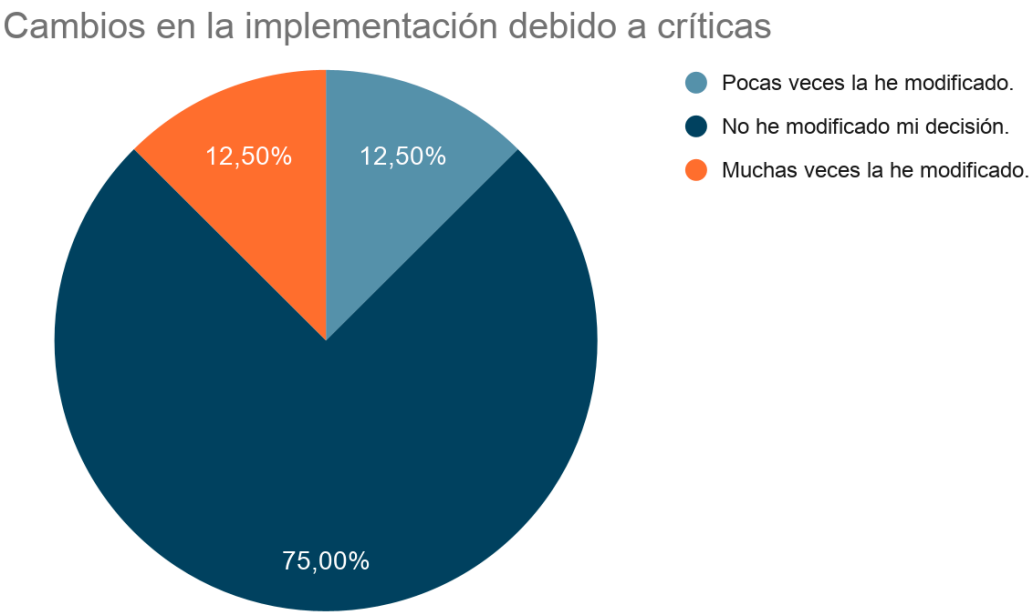


La dimensión material también representa un obstáculo significativo: el 56,25% de los encuestados afirma que la conectividad y el estado de los

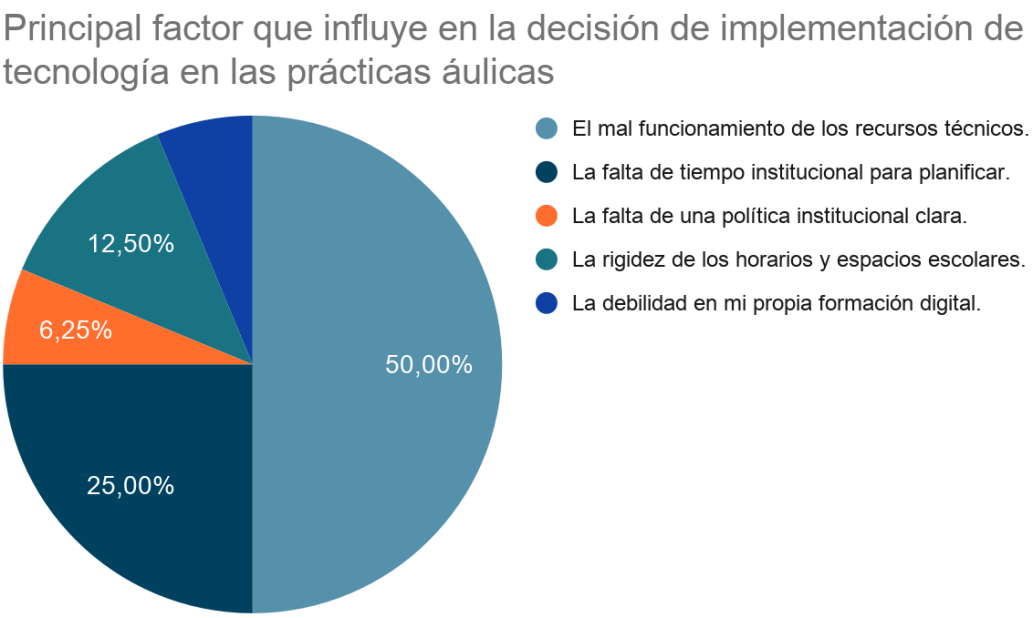
dispositivos condicionan "mucho" su planificación, mientras que un 31,25% no lo considera un factor determinante.



En relación con el entorno social, una amplia mayoría (75%) sostiene que no ha modificado su práctica pedagógica ante posibles cuestionamientos de las familias; solo un 12,5% reconoce haber alterado sus decisiones por este motivo. El mismo porcentaje de quienes afirman que pocas veces han modificado su decisión.



Para concluir, al indagar sobre el principal factor que limita la autonomía docente, el 50% coincide en que el mal funcionamiento técnico es la barrera predominante. Otros condicionantes señalados son la falta de tiempo institucional para la planificación (25%), la rigidez de horarios y espacios (12,5%), la debilidad en la formación digital (6,25%) y la ausencia de una política institucional clara (6,25%).



7. Análisis comparativo entre la gestión pública y gestión pública

Al cruzar los datos de gestión, observamos una relación causal entre la presencia del Facilitador Pedagógico Digital (FPD) y la disposición al riesgo pedagógico.

En la gestión pública existe una correlación positiva entre la valoración del FPD como "fundamental" (50%) y la persistencia en la innovación, a pesar de que el 62.5% no se siente plenamente capacitado. Aquí, el FPD actúa como un andamiaje externo que compensa la baja autoeficacia personal

En la gestión privada la ausencia de este rol (40% carece de apoyo) obliga al docente a refugiarse en la "intuición pedagógica" (40%) como principal criterio de decisión

Puede inferirse entonces que, la falta de un mediador técnico-pedagógico institucionalizado (FPD) causa que la toma de decisiones dependa exclusivamente de rasgos de personalidad o de voluntad individual, limitando la integración de la tecnología a usos esporádicos e intuitivos.

Por otra parte, resulta revelador el cruce entre el origen de la formación y la percepción de competencia digital.

En el sector estatal, el 50% de los docentes toma decisiones basadas en capacitaciones realizadas por cuenta propia, sin embargo, el 62.5% sigue sintiéndose poco o nada capacitado para que lograr que el alumno produzca contenido digital.

En el sector privado, solo el 10% considera que su formación de base es determinante para su decisión actual.

Esto de alguna manera confirma lo planteado en el marco teórico sobre la "intensificación del trabajo docente": el docente invierte tiempo personal (formación autónoma) en una "preparación invisible" que no termina de cristalizar en la seguridad profesional necesaria para desarrollar prácticas innovadoras que incluyan la tecnología digital en las prácticas digitales.

Es así que puede inferirse que la formación fragmentada y descontextualizada de una instancia de formación terciaria o incluso universitaria, genera un saber instrumental que no logra transformarse en una Tecnología del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) con intencionalidad didáctica clara.

Otro de los hallazgos más potentes surge al cruzar el respaldo del equipo directivo con la frecuencia de desistimiento docente a la hora de decidir la implementación de las TAC en sus prácticas docentes.

En la gestión privada, el 70% de los docentes se siente respaldado por sus directivos incluso ante el "desorden", sin embargo, el 80% se siente condicionado por el estado de los dispositivos y la conectividad. Podría afirmarse entonces que el apoyo político-institucional es necesario pero insuficiente si el nivel jurisdiccional no garantiza la estabilidad técnica. El mal funcionamiento técnico (identificado por el 50% en ambas gestiones como la principal barrera) funciona como un "agente de veto" que anula la autonomía docente, forzando un retorno a la enseñanza tradicional para evitar la pérdida del ritmo de la clase.

Al analizar la relación entre la toma de decisiones y el entorno social (familias), surge una diferencia de autonomía profesional.

En la gestión estatal, el 75% de los docentes afirma no modificar su práctica ante críticas de las familias. Esto sugiere que la autoridad pedagógica en el sector público se construye desde una lógica de "profesionalización reflexiva" y un marco normativo sólido (Ley 26.206), donde el docente se autopercibe como el garante ético del derecho a la educación digital, independientemente del escrutinio del "aula de cristal" mencionado por el autor.

Al observar los casos individuales de los docentes que completaron la encuesta, se detecta que la antigüedad (de 1 a 37 años) no tiene una relación lineal con la autoeficacia digital. Docentes con 30 años de antigüedad reportan desde una percepción de "poco capacitado" hasta

"bastante capacitado", respectivamente. Mientras que docentes noveles con 2 años también se perciben como "poco capacitados".

La decisión de integrar tecnología está más vinculada a la cultura de colaboración entre pares (más evidenciado en el sector público que en el privado) y al clima de la comunidad de práctica de cada escuela que a los años de servicio.

CONCLUSIÓN

La presente investigación permite concluir que la toma de decisiones de los docentes de nivel primario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires respecto a las tecnologías digitales no es un acto de voluntad individual, sino el resultado de una tensión constante entre el deseo de innovar y las restricciones de un sistema que a menudo funciona como un "cascarón" institucional

Al retomar la pregunta central de este estudio, queda claro que los factores personales, institucionales y materiales se entrelazan para definir qué sucede efectivamente dentro del aula.

A la luz del marco teórico y lo relevado en el campo, se pueden extraer las siguientes reflexiones integradoras:

La primera es que la brecha entre la intención y la posibilidad (TIC vs. TAC): El marco teórico plantea la necesidad de pasar de la simple Tecnología de la Información (TIC) a la Tecnología del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), donde el alumno sea productor. Sin embargo, la síntesis de los datos revela una realidad preocupante: más del 60% de los docentes, en ambos sectores, no se siente plenamente capacitado para este salto pedagógico. Esta percepción de baja autoeficacia no es sólo falta de formación, sino el síntoma de una "intensificación del trabajo docente" que no deja margen para la "preparación invisible" que la innovación educativa, prescripta en el diseño curricular, requiere.

Además, se observa una contradicción entre los niveles de gestión. Mientras el nivel institucional (directivos) mayormente respalda la innovación (70% en privada, 62,5% en estatal), el nivel jurisdiccional falla en proveer la infraestructura necesaria. El hecho de que el 50% de los docentes identifique el mal funcionamiento técnico como su principal limitante demuestra que la autonomía docente está "encorsetada" por la precariedad de los recursos, lo que genera un "veto" a cualquier intento de enseñanza poderosa.

La investigación también muestra que el apoyo del Facilitador Pedagógico Digital (FPD) es un factor determinante, especialmente en la escuela pública, donde el 50% lo considera fundamental para animarse a innovar. En la gestión privada, la ausencia de este rol en el 40% de los casos obliga al docente a refugiarse en la intuición o en intercambios informales con pares, lo que debilita la sistematicidad de las propuestas y la escasa explotación de herramientas digitales.

Para pensar hacia el futuro

Para trascender el uso de la tecnología como un simple accesorio decorativo, la escuela debe dejar de ser ese "espacio aislado" y convertirse en un laboratorio de experiencias. Las alternativas no deben buscarse únicamente en más cursos de capacitación, sino también en: garantizar tiempos institucionales remunerados (como los EMIs sistemáticos) para que la planificación con tecnología sea parte de la jornada laboral y no una carga extra del docente.

Institucionalizar el rol del facilitador o referente digital en todas las escuelas (incluida la gestión privada), no sólo para asistencia técnica, sino como pareja pedagógica que reduzca el miedo al error.

Asegurar la estabilidad material como una política de estado innegociable, ya que sin conectividad ni dispositivos funcionales, la brecha digital se profundiza y la autonomía docente se reduce al desistimiento preventivo.

En definitiva, la incorporación de tecnología digital en las escuelas porteñas requiere una alineación real entre lo que el diseño curricular prescribe y lo que la infraestructura escolar permite. Sólo así el docente podrá dejar de ser un "aplicador de recetas" para convertirse en el arquitecto de una enseñanza que prepare realmente a los niños para los desafíos del siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA

- Bitti Echeveste, L., Bressan, C. M., & Monjelat, N. (2019). La incorporación de las TIC en las estrategias didácticas: Un estudio desde las prácticas docentes en el nivel primario. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, *2*(14), 1-13.
- Cariaga, R. (2018). Experiencias en el uso de las TIC: Análisis de relatos de docentes. *Ciencia, docencia y tecnología*, (56), 131-155.
- Davini, M. C. (1996). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales (capítulo 2). En A. Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein y otros. Corrientes didácticas contemporáneas (pp. 41-73). Paidós.
- Davini, M. C. (2008). Métodos de enseñanza: Didáctica general para maestros y profesores. Santillana.
- Elliott, J. (1990). La investigación-acción en educación. Ediciones Morata.
- Finquelievich, S. (2011). Tres modelos de políticas públicas para la educación e inclusión socio-técnica en Argentina. In *IX Simposio sobre la Sociedad de la Información (SSI 2011)(XL JAIIO, Córdoba, 29 de agosto al 2 de septiembre de 2011)*.
- Moncada, C., & Sánchez, M. (2017). Didáctica digital: aproximaciones para una apuesta pedagógica desde la alteridad virtual. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad Manuela Beltrán.
- Marón, M. L. (2014). Una computadora por alumno en el nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires. *Austral comunicación*, *3*(1), 91-107.
- Reyes, C. E. G. (2018). Alfabetización digital en la dimensión didáctica de la práctica docente, elementos para su análisis. Educiencia, 3(2), 30-39.