



**Tipo de documento: Tesina de Grado de Ciencias de la Comunicación**

**Título del documento: Las políticas públicas de formación docente en TIC : el caso del postítulo de nivel superior**

**Autores (en el caso de tesistas y directores):**

**Cecilia Morales**

**Verónica Mistrorigo, tutora**

**Datos de edición (fecha, editorial, lugar,**

**fecha de defensa para el caso de tesis): 2016**

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.  
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.  
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: [https://creativecommons.org/choose/?lang=es\\_AR](https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR)



Universidad de Buenos Aires  
Facultad de Ciencias Sociales  
Carrera Ciencias de la Comunicación

- Tesina de grado -

Las políticas públicas de formación docente en TIC.

El caso del Postítulo de Nivel Superior



Estudiante: Cecilia Morales

[ceciliamoralescorreo@gmail.com](mailto:ceciliamoralescorreo@gmail.com)

(011) 1541739548

Tutora: Lic. Verónica Mistrorigo

[vmistrorigo@gmail.com](mailto:vmistrorigo@gmail.com)

<b>INDICE</b>	<b>PÁGINA</b>
<b>1. Introducción.</b>	<b>1</b>
<b>2. Acerca de la investigación.</b>	<b>3</b>
2.1. Objetivos y preguntas de investigación.	9
2.2. Metodología.	11
<b>3. Marco teórico.</b>	<b>16</b>
3.1. Concepciones y abordajes de lo curricular.	17
3.2. Teorías, corrientes y debates sobre la inclusión pedagógica de las TIC.	24
3.3. Formación docente y TIC.	30
<b>4. Estado del arte.</b>	<b>33</b>
<b>5. Desarrollo.</b>	
<b>5.1. Políticas públicas de integración pedagógica de las TIC en Argentina.</b>	
5.1.1. Ley de Educación Nacional (LEN).	37
5.1.2. Instituto Nacional de Formación Docente (INFD).	39
5.1.3. Educ.ar	46
5.1.4. Conectar Igualdad.	48
5.1.5. Señales de TV: Canal Encuentro y PakaPaka.	49
5.1.6. Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE)	51
5.1.7. Síntesis de las políticas desarrolladas	52
<b>5.2. Postítulo Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC.</b>	
5.2.1. Marco regulatorio de los postítulos docentes.	55
5.2.2. La creación del Postítulo.	56
5.2.3. Fundamentos y objetivos.	58
5.2.4. Estructura curricular.	61
5.2.5. Videos Institucionales.	66
5.2.6. Números del Postítulo.	74
<b>5.3. Nociones estructurales de los módulos y seminarios.</b>	
5.3.1. Categorías analíticas del diseño curricular.	80
5.3.1.1. Propósitos y objetivos.	81
5.3.1.2. Criterios de evaluación y régimen de aprobación.	83
5.3.1.3. Contenidos a enseñar.	85
5.3.1.4. Programas y herramientas informáticas utilizadas.	86

5.3.1.5. Bibliografía utilizada.	88
5.3.2. Trabajo colaborativo.	90
5.3.3. Comunidades de aprendizaje – cognición distribuida.	92
5.3.4. Aprender a lo largo de la vida. Aprender a aprender.	94
<b>5.4. Modelos pedagógicos que sustentan la inclusión de TIC en la formación docente.</b>	<b>98</b>
<b>6. Conclusiones. Avances y desafíos.</b>	<b>101</b>
<b>7. Bibliografía.</b>	<b>106</b>
<b>8. Anexo.</b>	<b>109</b>

# 1. Introducción

---

La presente tesina de grado tiene el objetivo de analizar la integración pedagógica de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) en formación docente, a partir de una política particular: el Postítulo Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC, dictado por el Ministerio de Educación Nacional a través del Instituto Nacional de Formación Docente.

La motivación de indagar sobre esta temática se justifica por dos razones. En primer lugar, la experiencia vivenciada en el Taller Anual de la Orientación – Procesos Educativos – permitió dar cuenta de una vacancia en la integración de las TIC por parte de los docentes. Por otro lado, esta política es inaugural, tanto en la temática como en el formato. Es el primer Postítulo de nivel nacional que se propone formar docentes en la integración pedagógica de las TIC.

La tesina se encuentra organizada en seis apartados. En el primer apartado se introduce el tema y las características generales de la política a analizar. En el segundo, se desarrollan los objetivos y preguntas de investigación y la metodología utilizada. El tercero da cuenta del marco teórico a partir del cual se llevará adelante el análisis: concepciones y abordajes de lo curricular, formación docente y TIC y teorías, corrientes y debates sobre la inclusión pedagógica de las TIC. Seguidamente se detalla el estado del arte del tema. A continuación, el quinto capítulo detalla el desarrollo propiamente dicho, el cual consta de cuatro apartados. El primero sintetiza, recopila y describe las principales políticas públicas de integración pedagógica de las TIC en Argentina, de las cuales se focaliza la formación docente. El segundo describe y desarrolla la política que nos convoca: Postítulo Especialización de nivel Superior en Educación y TIC. El tercero despliega las nociones estructurales de los módulos y seminarios y por último, se desarrollan los modelos pedagógicos que sustentan esta política. Para finalizar la investigación se presentan las conclusiones en términos de avances y desafíos pendientes respecto a la política de integración pedagógica de las TIC.

El corpus está integrado por el diseño curricular del Postítulo, la normativa nacional vinculada y los videos institucionales que presentan y describen esta política. Esta selección se vincula estrechamente con la metodología y el marco teórico propuesto en el apartado 3.

Asimismo, la lectura de los materiales para el abordaje de la tesina, permitió relevar que hay una vasta cantidad de documentos, investigaciones y debates acerca de la integración de las TIC en la enseñanza. Sin embargo, aún hay vacancias respecto al abordaje del diseño interno de las políticas. Es por ello que esta tesina, además de los objetivos formales vinculados a la investigación, tiene la finalidad de aportar un granito de arena para quienes piensan, diseñan e implementan políticas públicas educativas.

## 2. Acerca de la investigación

---

¿Cómo iniciar esta tesina sin caer en el lugar común de los cambios producidos por las tecnologías digitales<sup>1</sup> en todos los ámbitos de la vida? ¿Cómo presentar la problemática sin reflexionar sobre la sociedad del conocimiento y el impacto de esta en la escuela? Casi la totalidad de los textos leídos sobre la temática comienzan planteando los cambios y las repercusiones sucedidas en todos los aspectos sociales a partir de la ingreso de las tecnologías digitales. En la presente investigación, se comenzará con una reflexión previa, con el fin de dar pie a esas transformaciones así como dar cuenta de la problemática mirada desde el campo que nos convoca: la relación entre la Comunicación y la Educación.

El profesor Jorge Huergo (1997), investigador e impulsor de debates y ejes de indagación sobre el campo de la Comunicación y la Educación, plantea que la relación entre estos dos campos, posibilita pensar la cultura, la sociedad y la producción de sentido considerando la politicidad y la posibilidad de transformar los procesos sociales y los modos de formación de los sujetos.

*“Comunicación/Educación alude a la intencionalidad de recuperación de procesos (aun a costa de perder cierta delimitación de objetos disciplinares o interdisciplinarios); de reconocimiento de los contextos históricos, socioculturales y políticos (donde surgen o se originan los problemas y las producciones teóricas), y de construcción de algunas bases preliminares para provocar un espacio teórico transdisciplinario, movido más por un campo problemático común con relaciones tensas, que por miradas disciplinares escindidas”* (Huergo, 1997).

Huergo, y otros pensadores e investigadores (Jesús Martín Barbero, Eva Da Porta, Sandra Carli, entre otros) entienden al campo de la Comunicación y Educación como *“un campo estratégico, un escenario de prácticas con gran capacidad modelizadora de*

---

<sup>1</sup> Hablamos de tecnologías digitales para distinguir que siempre hemos estado inmersos en técnicas y tecnologías creadas por el ser humano para diferentes objetivos, algunas más perceptibles como pudieron ser el reloj, la imprenta, los medios de transporte y otras más “invisibles” como es la lengua, el habla. El término *“tecnologías digitales”* es un concepto que abarca tanto a las tecnologías en tanto instrumentos pero también implica otras cuestiones vinculadas no tanto a lo técnico sino a hábitos culturales, modos de comunicación, formas de producción, etc. (Dussel y Quevedo, 2010). Es decir, implica pensar en internet, en los software, en las tablets, los celulares, las computadoras pero también en la convergencia, en la hiperconectividad, la interactividad, la cultura visual, los multimedios, entre otras cuestiones. Para facilitar la lectura, se hablará de tecnologías en el sentido abarcador, en caso contrario se especificará su utilización.

*sujetos, relaciones y modos de producción simbólica que requiere el desarrollo de un pensamiento que cuestione, que pueda impugnar las lógicas hegemónicas que se imponen como mandatos y pueda a la vez proponer otras prácticas, otros modos de apropiación, otras formas de apoderarse de los dispositivos. [...] Decimos que es un lugar estratégico porque permite a su vez proponer otros sentidos, otras modalidades, pensar otros proyectos de transformación social y no solo recetas para adaptarse al cambio” (Da Porta, 2011).*

Como se dijo anteriormente, esta articulación permite poner de manifiesto los conocimientos y teorías abordadas en la orientación de la carrera en la que se encuadra esta tesina y además situarse en las fronteras de estas dos disciplinas, donde los retos en el abordaje de un objeto de estudio se vuelven tan desafiantes como enriquecedores.

Articular los procesos de comunicación y los educativos, permite centrarse en la producción simbólica de diferentes fenómenos como en la generación de conocimiento socialmente significativo, en los modos contemporáneos de relación social y en las formas de constitución e interpelación de las identidades individuales y sociales, entre muchos otros. El abordaje sobre estos fenómenos se realizará desde una mirada crítica que permita exhibir las contradicciones y las tensiones presentes, pero que también considere los avances y aciertos producidos en materia de integración de las TIC en el campo educativo y en particular en la formación docente.

Es oportuno especificar que la Comunicación no se reduce a los medios y a las nuevas tecnologías digitales, ni la Educación a la escolaridad. De igualar esos pares de conceptos, no se hará más que caer en una mirada reduccionista que aborda parcialmente los procesos. Sin descuidar que en la presente investigación se aborda una política pública de educación formal de formación docente en TIC, se concibe a las prácticas educativas desde una mirada amplia, la que permite reconocer que éstas pueden ser llevadas a cabo también por otras agencias, que incluso pueden no tener el carácter de institución formal. Tal como lo sostiene Rosa Nilda Buenfil Burgos (1992) *“lo que concierne específicamente a un proceso educativo consiste en que a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc. que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o*

*en términos de una reafirmación más fundamentada. Es decir, que a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone”* (Buenfil Burgos, 1992: 20). Siguiendo esta línea, se pueden comprender a las TIC como poderosos agentes que intervienen tanto en la producción de bienes y servicios como en los procesos de socialización, es decir, cuentan con poder para mediar en la formación de opiniones, de expectativas sociales, de valores y de modos de sentir, pensar y actuar sobre el mundo (Minzi, 2007).

Otro recaudo a tener en cuenta lo advierte Huergo, al afirmar que en el campo académico de la Comunicación/Educación se privilegió la “*edukomunikación*”, entendiéndola como una visión escindida entre los sujetos, los dispositivos y las prácticas, privilegiando lo instrumental y separándolo del contexto que atraviesa. “*En el caso de la edukomunikación, parece reducido a un conjunto de acciones de investigación e intervención (marcadamente pedagógicas -incluso en un sentido discutible de lo pedagógico) que muchas veces carecen de densidad política, histórica y epistemológica*” (Huego, 2011). Como campo estratégico, el cruce entre la Comunicación y la Educación aporta teorías, debates y conceptos que posibilitan abordar amplios y variados fenómenos como pueden ser: la transmisión cultural intergeneracional, los procesos de reconfiguración de la producción, acceso y circulación del conocimiento, prácticas culturales de la infancia y la juventud, el rol docente en la transmisión del saber, entre otros. Tal como lo propone Huergo, se abordará la problemática de la inclusión de las TIC en la formación docente, sin dejar de prestar atención a los procesos culturales, sociales, económicos y políticos. Estos recaudos permiten estar alerta sobre posibles obstáculos epistemológicos.

Para retomar la pregunta del inicio del apartado<sup>2</sup> es necesario recopilar algunos principios constitutivos del sistema educativo en la Argentina. Este punteo de las ideas principales y las transformaciones devenidas tiene la finalidad de trazar un panorama amplio sin perder de vista que la evolución en la educación, como todo proceso social, no se puede esquematizar de manera uniforme. Hay luchas, hay debates, hay consensos. Se presentan las ideas fuerza de cada momento atendiendo a lo pertinente de esta

---

<sup>2</sup>¿Cómo presentar la problemática de los cambios producidos por las tecnologías digitales, sin reflexionar sobre la sociedad del conocimiento y el impacto de esta en la escuela?

investigación con la finalidad de dar cuenta de la dimensión histórica del fenómeno educativo.

Distintos estudiosos (Tedesco, Puiggrós, Narodowski) afirman que los orígenes de la educación pública en el país están íntimamente vinculados con la conformación del estado-nación, el cual tuvo entre sus principios la extensión gradual de la escolaridad gratuita y obligatoria a todas las capas sociales. Adriana Puiggrós (2011) afirma que partir de la década de 1880 se registra una afluencia masiva de extranjeros al país, los cuales son “absorbidos” por el sistema educativo, el cual llevó a cabo una cruzada civilizatoria, una apuesta homogeneizadora y un gesto fundacional de la sociedad nacional. Este modelo educativo desplegó un discurso tendiente a eliminar las diferencias culturales e ideológicas amoldando a todos los habitantes a un modelo de ciudadano higiénico, honesto, sumiso y bien educado. La escuela se funda como institución encargada de la transmisión de la cultura (o mejor dicho de *una* cultura). Su función era imponer una lengua, costumbres, una cultura política y enseñar como verdadera una versión de la historia. Por otro lado, también se define como espacio de conformación de identidades ligadas a un orden nacional, es decir forma el sujeto-ciudadano y nacionaliza la población inmigrante. Asimismo, la escuela legitimó los elementos de la escritura y la lectura, dejó en segundo plano otras agencias de producción y transmisión de saberes y desplegó una disciplina basada en la autoridad del maestro. Historiadores de la educación sostienen que este contexto debe analizarse en conjunto con otras instituciones y bajo la estructura de la sociedad industrial ya que los criterios básicos de ese sistema (planificación, producción, distribución masiva, control, centralización y división del trabajo, etc.) están en la conformación de esas instituciones (escuela, fábrica, hospital).

Sandra Carli (2008) afirma que a partir de mediados del siglo XX, se comienzan a dar una serie de quiebres respecto de esos sentidos fundantes de la educación: expansión del sistema educativo, cambios en la estructura de relación entre las generaciones, auge de la cultura juvenil, entre otros. Estos cambios posibilitaron que el rol de la escuela como institución encargada de la transmisión y legitimación del conocimiento y la cultura, comenzara a ser disputado por otros dispositivos; entre ellos, el mercado<sup>3</sup> y las TIC.

---

<sup>3</sup> Aplicamos el concepto de *mercado*, como fenómeno económico-social. Lo conforman diversas agencias que median e interactúan. Las industrias culturales son parte de esas agencias, entendidas como artefactos culturales en los que prima el fin económico. Para ampliar ver Rivera Jorge, (2002) “Industrias Culturales” en Términos críticos de la sociología de la cultura, Carlos Altamirano Director, Paidós, Bs. As.

La concepción del Estado como motor para enfrentar el desafío del desarrollo económico, comenzó a ponerse en duda, sobre todo en América Latina a partir de la implementación de las políticas propiciadas por lo que se conoce como el Consenso de Washington. La intervención activa del Estado, pasó a ser considerada como un obstáculo para alcanzar el objetivo del desarrollo económico. En este proceso se reorganizaron las relaciones de fuerza entre el Estado y el mercado; el primero se vio relegado a la lógica del segundo. En este contexto caracterizado por el desencanto que había generado el Estado, es dónde se instalan el conjunto de políticas que reclaman la reducción y la retirada del Estado en favor del mercado. Estas profundas reformas sucedidas tanto en lo económico como en lo político, cultural y social, redefinen las fronteras entre esos dos agentes. El Estado libró diversas decisiones a las directivas del mercado, el cual afectó por medio de estrategias privatizadoras, entre otras, a campos como la salud, la previsión social y la educación, los cuales anteriormente se encontraban consolidados bajo la lógica del Estado. La desestatización de la Escuela fue una de las consecuencias como parte de los “alivios” de gastos que el Estado debía dejar de lado para afrontar la crisis capitalista. Estas políticas llevaron al país a una situación de crisis y desmantelamiento tanto en la trama socio-cultural como político-económica. El desenlace de las medidas neoliberales en todas las instituciones ya es sabido: vaciamiento, exclusión y privatización.

En lo respectivo a los estudios sobre estos cambios, se fue mirando al mercado y a las TIC como agencias socializadoras que disputan el rol histórico que los establecimientos pedagógicos desempeñaban en la función de integración social. Las subjetividades infantiles y juveniles se ven atravesadas por la cultura mediática o lo multimedial y ya no sólo por la normativa institucional educativa.

Las transformaciones globales en todos los ámbitos de la sociedad producidos por las tecnologías digitales, han llevado a diferentes pensadores a sostener que estamos transitando un nuevo tipo de sociedad: la de la información y el conocimiento. Siguiendo la línea de Minzi, Ahmed, Camarda, Bermudez (2011) y otras docentes investigadoras sobre la temática, se considera a la sociedad de la información como aquella creciente capacidad tecnológica para almacenar cada vez más información y hacerla circular con mayor rapidez y capacidad de difusión. Sin embargo, el concepto de sociedad del conocimiento remite a la apropiación crítica, y por tanto selectiva, de esta información.

Esta sociedad está protagonizada por ciudadanos que saben qué quieren y qué necesitan saber en cada caso, y por ende saben de qué pueden y deben prescindir (Minzi, 2011). En sintonía con esto, se puede sostener que el acento, en la sociedad de la información, está dado en el valor material de la información, mientras que en la sociedad de conocimiento, prima la dimensión simbólica.

Resumidamente se puede sostener que a partir de 2003 comienza en la Argentina un período donde la centralidad del Estado en la reconstrucción de las políticas públicas es uno de los pilares fundamentales junto con la restitución y ampliación de los derechos, el desarrollo de una matriz productiva, la defensa de la soberanía nacional y la voluntad de una integración latinoamericana, entre otras. Como sostiene Huergo “[...] comienza en Argentina un período con luces y sombras, con logros y desafíos, que abre un lento pero firme proceso de restitución del Estado argentino. En los últimos años vivimos un proceso que también significa una restitución de lo público (frente a lo privado y a lo tercerizado, frente al mercado y las ONG), que se manifiesta en caminos de salida para aquellos fenómenos morbosos de la crisis orgánica.” (Huergo, 2011:23). En este contexto, la reconstrucción del sistema educativo nacional ha sido parte sustantiva de estas transformaciones. Debido a que la política que se aborda en el presente trabajo se enmarca en este período, estas ideas se verán desarrolladas en profundidad más adelante.

Esta breve síntesis sobre los modelos educativos y los grandes cambios históricos tanto en la política, la economía y la cultura, permiten reflexionar cómo los momentos de auge, crisis y transformación del sistema educativo argentino no han sido una excepción a situaciones endógenas al mismo sino que necesitan de la mirada completa y compleja de lo sucedido a nivel macro. Sin dejar de lado que siempre hay otros tipos de movimientos en los márgenes de lo establecido, se puede sostener que a los grandes paradigmas económicos y sociales se le ha correspondido un modelo pedagógico prevaleciente.

Reflexionar en el tiempo presente sobre una política pública que se está desarrollando, requiere conocer las corrientes que sustentan las prácticas de los sujetos del sistema educativo en un nuevo paradigma comunicacional e informacional, no solo para tener una mirada amplia del sistema que transitamos sino fundamentalmente para poder diseñar mejores políticas para una educación de calidad. Es decir, pensadas por y para los

sujetos que transitan este sistema con el objetivo de que las mismas aporten a la democratización de la educación y la cultura, y sobre todo, colaboren a construir una sociedad más justa.

## 2.1. Objetivos y preguntas de investigación.

En el marco de los Laboratorios de Tesina desarrollados por la Dirección de la Carrera de Comunicación de la Facultad, se sostuvo que la elección del tema de la tesina de grado puede estar motivada por diferentes factores. Se aconsejó sobre la familiaridad, el interés y el área donde se trabaja, como puntos favorables para “combatir” el momento crítico de abordar la tarea de investigación. La sugerencia terminó de cerrar la idea que inquieta mi desarrollo profesional desde hace unos años: las políticas públicas de formación docente en TIC<sup>4</sup>.

En el año 2012 se crea el primer Postítulo de nivel nacional sobre educación y TIC. Este hecho es un hito en la historia del sistema educativo nacional en general y en el nivel superior en lo particular. En primer lugar, porque es la primera experiencia de esta modalidad que aborda la temática. En segundo lugar y no por ello menor, es la primera política de capacitación docente en TIC a nivel nacional que tiene la finalidad de llegar a un gran porcentaje de docentes en ejercicio y estudiantes de profesorado próximos a recibirse. Como se verá más adelante, históricamente las políticas de capacitación y desarrollo profesional en el país han sido variadas y descentralizadas y han hecho hincapié en otros niveles del sistema educativo.

En consecuencia, esta investigación es el resultado de inquietudes surgidas del ámbito laboral pero con estrecha vinculación a prácticas realizadas a lo largo de la carrera, en particular, como facilitadora TIC en el marco del Taller Anual de la Orientación,

---

<sup>4</sup>La cercanía con el organismo que desarrolla las políticas públicas de Formación Docente en el país (Instituto Nacional de Formación Docente – INFD) ha sido un gran punto a favor en lo que respecta a la facilidad de las fuentes de información. Sin embargo, y aun sin estar directamente vinculada con esta línea de acción, esta cercanía requiere de una mayor *vigilancia epistemológica* ya que hay concepciones naturalizadas en el quehacer profesional que deben ser puestas en consideración a la hora de abordar una tesis de grado.

Comunicación y Procesos Educativos, Cátedra Minzi, al detectar una vacancia en la formación sobre TIC de los profesores.

Se considera aquí a la formación docente como un proceso vital que no se agota durante la etapa de la formación inicial. La capacitación constituye una instancia propia de la formación docente que implica una actualización continua de contenidos pedagógicos, metodológicos, científicos y tecnológicos, necesarios para la labor docente. El desarrollo profesional de los docentes se convierte en una estrategia fundamental tanto para renovar su actividad, como para responder a las nuevas necesidades de la sociedad, atendiendo a la complejidad de la tarea de enseñanza y de mediación cultural.

En esta línea, este trabajo se dispone investigar el posicionamiento del Estado respecto a la integración pedagógica de las TIC en la formación docente analizando una política pública de desarrollo profesional, el Postítulo: **Especialización de Nivel Superior en Educación y TIC**, dictado por Ministerio de Educación de la Nación. Para alcanzar este objetivo general, se disponen los siguientes objetivos específicos:

- Analizar la perspectiva teórica que asume el Postítulo, en particular sobre los conceptos de “uso pedagógico de las TIC” y “alfabetización digital”.
- Examinar los aportes pedagógicos y conocimientos técnicos del diseño curricular del Postítulo.
- Examinar qué conceptos-contenidos-herramientas primordiales debe saber y utilizar un docente sobre TIC.
- Explorar cómo se presupone que debe ser la práctica-utilización de las TIC en el aula.

Con la pretensión de trazar algunas líneas respecto a la forma que toma una política pública de integración pedagógica de las TIC en la formación docente, se buscará dar cuenta de los avances, tensiones y contradicciones existentes en toda producción social. Para ello, han guiado a esta investigación una serie de preguntas, como: ¿cuál es el posicionamiento del Estado respecto a la formación docente en TIC?, ¿qué saberes se estima primordiales en la formación docente sobre TIC?, ¿cuáles son las perspectivas teóricas que fundamentan los conceptos de “uso pedagógico de las TIC” y “alfabetización digital”?, ¿prevalece algún tipo de conocimientos (instrumental, crítico, creativo, etc.) en el

diseño curricular del Postítulo?, ¿qué habilidades promueve desarrollar esta formación (técnicas-cognitivas-creativas-comunicativas)?, ¿qué uso de software supone que deben manejar los docentes? (comerciales, alternativos, populares, colectivos)?, ¿qué modelo pedagógico subyace en esta política de integración de las TIC?

En síntesis, esta investigación se propone el análisis de una política con una doble finalidad; por un lado, realizar un aporte al campo de la Comunicación y Educación, en particular en lo que respecta a la formación docente y las nuevas tecnologías. Por otro, reflexionar que modelos educativos subyacen en las políticas actuales de integración de las TIC para proyectar los mejores caminos posibles para una escuela como lugar de re-imaginación, recreación del espacio público, de encuentro con los otros y de invención del futuro (Barbero, 2000).

## **2.2. Metodología.**

Ruth Sautu en su libro “La trastienda de la investigación” (2011) afirma que la pretensión de búsqueda de la verdad absoluta en y por medio de la ciencia, no ha sido más que un objetivo erróneo que ha impulsado a muchos investigadores de diferentes disciplinas. Asegura que hacer investigación científica es, entre otras cuestiones, construir un cuerpo de conocimiento que pueda, y deba, ser contrastado permanentemente con evidencia empírica construida con las limitaciones de los procedimientos metodológicos y las técnicas disponibles y mostrar que se conoce y tiene en cuenta lo que otros investigadores han avanzado en el tema de interés; con el convencimiento de que, en el futuro, nuestro trabajo devendrá obsoleto (Sautu, 2011).

Toda investigación social, asimismo, busca producir saber. Esta producción se realiza en base a una nueva mirada con la que se formulan preguntas al fenómeno, es decir, caminando en sentido opuesto al empirismo, que reduce el hecho científico a la comprobación, se comparte aquí la mirada de quienes postulan que el hecho científico se construye y se conquista (Bourdieu,1987). Paralelamente se parte del carácter dialógico de la producción de conocimiento, dejando de lado aquellas miradas que buscan la explicación a partir de categorías estructurales. La actitud dialógica permite dar cuenta del sentido poniendo en relación el punto de investigación con otras producciones sociales.

Asimismo, permite comprender que sujeto y objeto de investigación interactúan y se transforman en el hecho científico.

La antropóloga Roxana Guber (2011) sostiene que en la formulación de los interrogantes subyacen supuestos teóricos y conexiones explicativas del fenómeno a abordar. Por otro lado, Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1975) nos recuerdan que “*negar la formulación explícita de un cuerpo de hipótesis basadas en una teoría, es condenarse a la adopción de supuestos tales como las prenociones de la sociología espontánea y de la ideología*” (Bourdieu, 1975: 65). Estos autores comprenden la investigación como una red compleja en la que no se puede tratar de modo aislado técnicas metodológicas y conceptos teóricos. La actitud que posibilita estar atentos a que las técnicas no entren en contradicción con los supuestos teóricos que guían la investigación, es la *vigilancia epistemológica*. Esta es entendida como ejercicio constante que debe tener el investigador sobre el uso de técnicas, conceptos teóricos y la coherencia entre ellos. Asimismo exige dar cuenta de las condiciones de producción y las decisiones que se toman en cada elección de la investigación (tanto teórica como metodológica) para no caer en la aplicación de “recetas” científicas.

Sautu, siguiendo la línea de Bourdieu, sostiene que como toda práctica social, se aprende a investigar investigando. En lo que respecta a este trabajo, siendo el primer acercamiento a esta práctica, se tendrán en cuenta todos los recaudos marcados por quienes realizan investigaciones y teorizan sobre la problemática.

La investigación se centraliza en el ámbito de indagación nacional, es decir trabaja sobre una política educativa diseñada por el Estado Nacional. El material es seleccionado comprendiendo que se trata de *discursos oficiales* desde donde se posiciona el Estado. A partir de ellos se podrá analizar y rastrear las concepciones que construyen las políticas de integración pedagógica de las TIC en la formación docente. El período de análisis parte de la creación del Postítulo hasta la primera cohorte 2015. Al momento de la finalización de esta investigación, el diseño curricular no se ha modificado en ninguna de sus dimensiones. Asimismo, se trabajó con todos los datos estadísticos provistos hasta dicha cohorte.

El corpus<sup>5</sup> consta de:

- Diseño curricular del Postítulo.
- Normativa vinculante<sup>6</sup>:
  - Resolución Consejo Federal de Educación (CFE) N° 117/10.
  - Resolución Ministerio de Educación (ME) N° 856/12.
- Videos institucionales.
- Entrevistas a:
  - Directora Nacional de Desarrollo Profesional e Investigación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD): Lic. Andrea Molinari.
  - Coordinadora Académica del Postítulo: Lic. Susana Espiro.

El diseño curricular del Postítulo es la principal fuente analizada debido a sus características respecto al objetivo que se pretende alcanzar. Este consta de tres **trayectos académicos** con contenidos específicos según el nivel y/o modalidad en que ejerza su práctica profesional el docente-estudiante:

1. Docentes y formadores de la Educación Especial,
2. Docentes de Nivel Secundario,
3. Formadores de docentes para la Educación Secundaria.

Dado que el interés de esta investigación es indagar particularmente en la formación docente, se hará hincapié en el tercer trayecto ya que es aquí donde se establecen los conocimientos que un docente debe saber para luego formar a los futuros docentes sobre la integración de TIC.

Se han establecido categorías de análisis para el abordaje de cada módulo del diseño curricular, presentando primordial atención a los siguientes ejes:

- Propósitos y objetivos.
- Criterios de evaluación y régimen de aprobación.

---

<sup>5</sup>Todo el material seleccionado se adjunta en formato digital. A su vez, las entrevistas y la normativa se agregan en el anexo escrito de la tesina. Por razones de extensión del diseño curricular (aproximadamente 300 carillas) éste únicamente se presenta digitalmente. Los videos institucionales pueden verse además del CD que acompaña la tesina, en el Canal del área TIC del INFD en Youtube: [https://www.youtube.com/watch?v=NoRDJsJ\\_i4Y](https://www.youtube.com/watch?v=NoRDJsJ_i4Y), <https://www.youtube.com/watch?v=sYn9Qvuvkfc> y <https://www.youtube.com/watch?v=O2NPOQHWN8>.

<sup>6</sup> A lo largo de esta investigación, también se trabaja con otras normativas que son contextuales a la temática TIC, por ejemplo: Res. CFE N° 24/07 y 244/15.

- Contenidos a enseñar.
- Programas y herramientas informáticas utilizadas.
- Bibliografía utilizada.

A su vez, los datos obtenidos a partir de estas categorías serán puestos en diálogo con la información provista por las restantes fuentes de información.

Para realizar el análisis pertinente, se tomará a la Teoría de los Discursos Sociales planteada por Eliseo Verón (1987) como herramienta analítica. Esta teoría permitirá un abordaje exploratorio pormenorizado sobre la postura que asume esta política, comprendiendo que las ideas recabadas no son generalizaciones sino recursos orientativos que proporcionan indicios sobre la realidad. En palabras de Verón, esta teoría es un conjunto de hipótesis sobre los modos de funcionamiento de la *semiosis social*. Por semiosis social se entiende la dimensión significativa de los fenómenos sociales, es decir, el estudio de la semiosis es el estudio de los fenómenos sociales en tanto procesos de producción de sentido. Esta teoría reposa en una doble hipótesis: toda producción de sentido es necesariamente social (no se puede describir ni explicar satisfactoriamente un proceso significativo, sin explicar sus condiciones sociales productivas) y todo fenómeno social es en una de sus dimensiones constitutivas, un proceso de producción de sentido (Verón, 1987).

El corpus seleccionado es analizado comprendiendo que toda producción de sentido tiene una manifestación material. Si bien el punto de partida se realiza sobre fragmentos del proceso semiótico, se apunta a conocer el sistema productivo que deja *huellas* en los productos. Es a partir de la manipulación de los discursos, como soporte material del sentido producido, desde donde se puede reconstruir ese sistema productivo. Asimismo, el discurso produce sentido en un determinado tiempo y espacio. Por esta razón se deben tener en cuenta el contexto como elemento fundamental en la producción de sentido, evitando cualquier tentación de análisis discursivo inmanente. La primera condición para hacer análisis discursivo es poner en relación el discurso seleccionado con las *condiciones de producción*. Solo en el nivel de la discursividad el sentido manifiesta sus determinaciones sociales.

El Estado, por su posición estratégica de poder tiene la capacidad de “tomar” la palabra y definir cómo debe ser la integración pedagógica de las TIC en la formación docente. Se han seleccionado diferentes tipos de discursos para analizar y rastrear esa toma de

posición. La intención es explorar esos discursos y aquellos que permanecen ocultos de la superficie ya que remiten a un sentido sobre el tema. En consecuencia, esta investigación es de carácter explorativo y se basa en una lógica cualitativa de investigación ya que busca comprender la posición adoptada por el Estado en materia de formación docente y TIC.

Diferentes metodólogos afirman que los tipos de entrevistas se diferencian entre sí por el grado de estructuración de los contenidos y el grado de interacción que da lugar. Siguiendo a Sautu, en la presente tesina se realizan entrevistas semi-estructuradas en las que se profundizan los temas que van emergiendo de la conversación con las entrevistadas (Sautu, 2011). Con el objetivo de poner en diálogo la información recolectada en las entrevistas, algunas preguntas fueron realizadas en las dos entrevistas y a su vez, se realizaron otras preguntas específicas dependiendo del cargo que desempeñan las entrevistadas en la línea política. Asimismo, el carácter dialógico que se nombró anteriormente se ve plasmado en la interacción de los diferentes materiales seleccionados.

Otra concepción que se tendrá en cuenta a lo largo del análisis es la multiacentualidad del signo y su carácter ideológico (Voloshinov, 1973). Este lingüista afirma que la palabra es el signo ideológico por excelencia, ya que las mismas, al plasmarse en un proceso de comunicación, están determinadas por el horizonte social de una época dada y de un grupo social dado. Voloshinov discute con las corrientes que asignan a todo signo un sentido como único y transparente. Desde su perspectiva, todo signo es *“la arena de lucha de clases”*, en la cual, la clase dominante busca adjudicar a todo signo un carácter eterno y monoacentuado. Sin embargo, desde su mirada el signo es inevitablemente multiacentuado y por ello polisémico, es decir, es capaz de producir más de un sentido o interpretación y nunca puede reducirse simplemente a un sentido real o último. Esta perspectiva permite entender que la construcción de todo discurso, en este caso por parte del Estado Nacional, se ha dado en medio de luchas y negociaciones. Asimismo posibilita comprender que, aun analizando las producciones de un mismo agente, se pueden encontrar contradicciones en la postura que adopta en los diferentes discursos.

### 3. Marco teórico

---

El abordaje del corpus seleccionado se realizará desde tres aristas principalmente: las teorías vigentes sobre la inclusión pedagógica de las TIC, las principales corrientes sobre lo curricular y los aportes teóricos sobre las TIC y la formación docente. Estas miradas permiten un panorama completo (pero no acabado) de la problemática y el diálogo entre ellas enriquece y profundiza aspectos no presentes en las otras.

Sabiendo que una teoría, al mismo tiempo que ilumina, produce sombras sobre el objeto construido, se procura alumbrar desde estos tres ángulos con el fin de analizar desde diversas dimensiones. Asimismo, al poner en diálogo tres corrientes, se pueden analizar los intersticios desde donde surgirán los aportes más ricos de la investigación.

Como se precisó en el apartado anterior, desde el punto de vista metodológico, esta tesina recorta el análisis a la etapa de construcción y de consolidación de un dispositivo de inclusión de las TIC en la formación docente, dejando para futuras investigaciones revisar la experiencia educativa de los estudiantes y docentes que transitaron este Postítulo. Los relatos, la variedad de experiencias y propuestas que realizan como trabajo final, los intercambios en los foros, las publicaciones y otros registros, quedan como línea posible de trabajo futuro. En lo pertinente a esta tesina, el análisis se centra en el primer tramo de la política: su etapa de construcción y la política consolidada. La triangulación entre esas etapas y las experiencias concretas de los participantes, es un trabajo de indagación complejo que puede ser insumo para los agentes que tienen a su cargo la concreción de las políticas de inclusión pedagógica de las TIC en la formación docente.

Siguiendo la diferenciación propuesta por el pedagogo Emilio Tenti Fanfani (1983) hay diferentes prácticas sociales en el campo educativo: “una que se puede denominar *‘saber discursivo’*, *‘saber teórico’*, *‘saber objetivado’*, *‘saber acerca de la práctica’*, distinto del *‘saber práctico’*, *‘no objetivado’*, *‘conciencia práctica’*. Mientras que el primero es producido conscientemente por los especialistas, el segundo es producido por los agentes en forma no discursiva, y solo se manifiesta en su puesta en práctica. [...] el primero es producido-poseído por los *‘científicos de la educación’*, [...] autorizados para hablar de educación. El segundo es poseído y puesto en práctica como un *‘saber hacer’*, por los maestros y todos aquellos que producen el fenómeno educativo” (Tenti, 1983: 85). Esta investigación se acota a un trabajo de análisis sobre las conceptualizaciones desde las

cuales se funda ese saber objetivado para construir una política de formación docente en TIC y no así en las prácticas educativas. En todo caso, lo que se plantea puede servir para propiciar y permitir el análisis de estas.

En el presente trabajo, se entiende al Estado en los términos planteados por Oscar Oslak y Guillermo O´ddonel (1981) quienes definen a la política estatal como aquel “*conjunto de acciones y omisiones que manifiesta una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una determinada cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores de la sociedad civil*”. (Oslak y O´ddonel 1981: 112). Estos autores comprenden que la *toma de posición por parte del Estado* es la postura que adopta el Estado frente a una determinada cuestión y muchas veces es contradictoria. Expone la intención de resolverla con una o varias medidas. La posición adoptada implica dar cuenta de una cierta direccionalidad con consecuencias sobre la sociedad, ya que interviene sobre la interacción cotidiana de los actores.

En síntesis, a partir de las teorías, corrientes y abordajes que se detallan a continuación, se explorará cómo presupone el Estado Nacional que debe ser la inclusión pedagógica de las TIC en la formación docente, cuál es la perspectiva teórica desde la que construye y fundamenta el “uso pedagógico de las TIC”, la “alfabetización digital” y qué conceptos, contenidos y herramientas primordiales considera que debe saber y utilizar un docente.

## **3.1. Concepciones y abordajes de lo curricular.**

¿Por qué es importante pensar lo curricular? La inclusión de este marco se fundamenta a partir de tres consideraciones, a saber:

- 3.1.1. Lo curricular como proyecto político.
- 3.1.2. Lo curricular como campo problemático para la inclusión de las TIC.
- 3.1.3. Lo curricular como discurso.

### **3.1.1. Lo curricular como proyecto político.**

Existen múltiples conceptualizaciones acerca del curriculum<sup>7</sup>. Se podría realizar una breve síntesis sobre la genealogía del concepto curriculum y sus variantes a lo largo de la

---

<sup>7</sup> Es preciso especificar el aspecto etimológico del término *curriculum*, para ello se sigue la explicación desarrollada por Flavia Terigi: “La palabra *curriculum* está tomada del latín. Es una expresión formulada en singular, no lleva tilde, su plural es *curricula* y tampoco lleva tilde. Las expresiones correctas son en principio: “el curriculum”, “los curricula” mientras que expresiones como “la curricula” no son adecuadas. Si se quiere

historia. Sin embargo, se considera más oportuno destacar aquellos enfoques y concepciones que justifican la incorporación de este marco teórico en la investigación y que trazan caminos de indagación sobre lo curricular, que realizar un listado de las definiciones históricas.

Se parte de la idea de que *el diseño curricular es un instrumento de intervención del Estado sobre el espacio público*. La forma de esa intervención puede ser variada, pero siempre hay una toma de posición. Como se explicitó más arriba, cuando el Estado se corrió del lugar central de interpelación de los sujetos para dejar lugar al mercado, este corrimiento también es una toma de posición al respecto.

Asimismo se comprende que *el curriculum es un campo de disputa* entre diferentes actores sociales que luchan no solo por definir qué y cómo se debe enseñar, porque lo que se incluye en los diseños sobrepasa las cuestiones pedagógicas y repercuten en todo el ordenamiento social, cultural y económico de la sociedad (Sacristán, 1988). Lo que se incorpora en los currículos no es “neutral”, sino que está profundamente vinculado con una idea de Nación, de jerarquía en ciertos conocimientos, de organización social, de modelo de desarrollo económico, entre otras cuestiones. Trasladando la idea de Voloshinov (1973) a este terreno, se puede decir que el curriculum es arena de lucha de agentes que disputan adjudicar legitimidad y supremacía a ciertos conocimientos transmisibles en la educación, de acuerdo a sus ideas político-pedagógicas.

La investigadora Alicia de Alba (1982) sostiene que durante el siglo XX los proyectos políticos-sociales, devenidos en estructuras y prácticas sociales concretas, han desarrollado los currículos que han formado distintas generaciones de ese período. Sin embargo, también sostiene que una característica de lo sucedido en los últimos años del siglo XX, es la ausencia de proyectos políticos-sociales capaces de responder a los conflictos que se suscitan. Esta situación afecta a lo curricular puesto que *el proyecto político-social es un paradigma central para el diseño y desarrollo de cualquier curriculum* (De Alba, 1982). Comprender al curriculum como una propuesta político-pedagógica en sintonía con un proyecto político-social más amplio, permite considerar las cuestiones de poder sobre la definición de lo curricular. Desde esta conceptualización se pueden dar

---

castellanizar el término, entonces hablamos de “el currículo” o “los currículos” con acento ortográfico”. Siguiendo a esta autora, en esta tesina se utilizará de manera indistinta la forma castellanizada (currículo, currículos) y latina (curriculum, curricula). TERIGI, F. *Curriculum: itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana. Pág. 12.

cuenta de los procesos de lucha y consenso entre diferentes grupos de poder, para impulsar, concretar, modificar y hasta determinar un currículum. De este modo, en estrecho vínculo con una propuesta político-pedagógica, los diseños curriculares entrañan una postura epistemológica, una concepción de sujeto, del aprendizaje y de la enseñanza, en definitiva, una visión del mundo.

Desde esta perspectiva se comparte lo propuesto por Flavia Terigi (1999) quien considera que el mínimo común denominador de un currículum es la *prescripción* acerca del contenido de la enseñanza, pero que el sentido del currículum no se agota en la prescripción debido a que hay procesos de aceptación, rechazo y reformulación que operan sobre lo prescriptivo y lo transforman. Terigi sostiene que se pueden comprender y analizar mejor los procesos curriculares si se considera que hay diferentes tipos de objetivaciones: diseños curriculares, planes institucionales y planificación docente y que hay recortes de escalas adecuados para las diferentes objetivaciones: nivel político, nivel institucional y nivel áulico respectivamente. Siguiendo esta línea, se hace foco aquí en el diseño curricular pues conducirá a mirar las cuestiones de escala a nivel político.

Por su parte, Alicia de Alba (1995) sostiene que en la construcción del discurso curricular hay dos lugares: “el constructor de la palabra” y “el protagonista-escucha”. Sostiene que el primero es *“el que habla, el que tiene el poder de la palabra en el campo del currículum, es un sujeto social que se mueve y se desarrolla en el contexto de las contradicciones y las luchas propias de éste, esto es, la producción conceptual sobre lo educativo”* (De Alba, 1995: 40). El segundo *“también es un sujeto social que se desarrolla en el ámbito de las presiones y contradicciones propias de las prácticas educativas. [...] es el que construye cotidianamente los currícula en nuestras universidades, instituciones de educación superior. Su procedencia es diversa, su formación básica también lo es”* (De Alba, 1995: 45). Esta autora afirma que el constructor de la palabra se ha ido alejando del protagonista-escucha; ha descuidado la necesidad de entablar un diálogo con él y le ha demandado ser su “seguidor”. Del otro lado, el protagonista-escucha crítica al constructor de la palabra más por el lugar desde donde se estructura el discurso curricular que por los contenidos de lo que comunica. En esta situación de ruptura de la comunicación, se ha instalado un vacío entre las partes. Según De Alba, para reconstruir la potencialidad de un discurso crítico sobre lo curricular es necesario el restablecimiento del diálogo entre el protagonista-escucha y el constructor de la palabra para poder conformar marcos interpretativos que permitan comprender y transformar la realidad del campo educativo.

Por otro lado, esta investigadora sostiene que hay dimensiones generales y particulares<sup>8</sup> que conforman y determinan el currículum. Por pertinencia analítica se destaca la dimensión política. Se entiende que todo proyecto educativo es un proyecto político, no en sentido partidario, sino en la medida en que implica una práctica humana, es decir, acciones con sentido, dirigidas hacia determinados fines sociales. Este punto se vincula, con lo que el autor Jara Valdivia (2008: 36) denomina racionalidades de la política, cuestión que se detallará más adelante (Apartado 5.2. Página 53). La autora sostiene que ningún currículum puede ser neutro y aséptico como lo han pretendido las posturas de corte empírico. A su vez, comprende a la educación como una parte neurálgica del tejido social, por lo cual, los diversos sujetos y sectores sociales están interesados en ella y luchan porque sea congruente con su proyecto político. Por último, sostiene que la dimensión política del currículum es fundamental para comprender la viabilidad del mismo (De Alba, 1995).

En sintonía con lo anterior, la autora afirma que el proceso de determinación curricular se produce a través de lucha, negociación e imposición entre diversos grupos y sectores de la sociedad interesados en determinar qué tipo de educación se propicia a través del currículum. Esboza que hay tres tipos de sujetos sociales<sup>9</sup> del currículum:

- los sujetos de la determinación curricular,
- los sujetos del proceso de estructuración formal del currículum y
- los sujetos del desarrollo curricular.

Los primeros son los que están interesados en determinar los rasgos básicos o esenciales de un currículum en particular, pero por otro lado no suelen tener presencia directa en el ámbito escolar (Estado, Iglesia, sectores empresariales, populares, etc.) Los segundos son aquellos que en el ámbito escolar le otorgan forma y estructura al currículum de acuerdo a los rasgos centrales perfilados en el proceso de determinación curricular (Consejos Universitarios, equipos técnicos, equipos de evaluación y diseño curricular). Los terceros son aquellos que convierten en práctica cotidiana un currículum. Si bien cada

---

<sup>8</sup> Dimensiones generales conforman y determinan cualquier currículum: dimensión social, económica, ideológica, política, institucional, didáctico-áulica. Las particulares o específicas son aquellos aspectos que le son propios a un currículum y no a otros (De Alba, 1995: 67).

<sup>9</sup> Los denomina "sujetos sociales" porque los comprende como sujetos con conciencia histórica que se saben pertenecientes a un grupo o sector que suscribe determinado proyecto social. Las acciones de un sujeto social se inscriben en una determinada direccionalidad social, contenida en el proyecto social que lo sustenta (De Alba, 1995: 90).

sujeto del curriculum merece un análisis y desarrollo específico, dando respuesta a los objetivos de esta investigación, el sujeto de la determinación curricular será nuestro sujeto analizado.

### **3.1.2. Lo curricular como campo problemático para integración las TIC.**

El auge de las tecnologías digitales ha abierto la discusión sobre cómo deben integrarse las TIC en los diseños curriculares en todos los niveles del sistema educativo. Esta cuestión puede situarse desde que comenzaron a equiparse las escuelas con laboratorios de computación. Resumidamente se puede sostener que en sus inicios, la pregunta sobre cómo debían abordarse los contenidos de las tecnologías, se pensó desde la informática, con creación de espacios por “fuera” de aquellos establecidos en las determinaciones curriculares oficiales. Según el pedagogo Daniel Galarza (2006) sin definiciones acerca de qué enseñar, las escuelas tuvieron muchas dificultades para encontrarle sentido a la introducción a las TIC. Sin embargo, a partir de la difusión del entorno Windows muchas escuelas convirtieron el aprendizaje de la operación de ese entorno en un contenido escolar. La ausencia de contenidos oficiales y la inexistencia de políticas de provisión de programas específicos para la enseñanza de contenidos disciplinares dejaron abierto el campo para la configuración de un sector del curriculum escolar a partir de tendencias de mercado (Galarza, 2006).

En relación a esta situación, Eva da Porta (2011) sostiene que el pensamiento sobre la bondades de las tecnologías de la información y comunicación y su necesidad de integración, acaparó el escenario en el campo educativo, dejando de lado los debates sobre el por qué, cómo y para qué de esta inclusión. La autora denomina “*tecnofilia*” a este contexto en el que se naturaliza la adhesión sin reparos sobre la incorporación de las TIC a los procesos educativos (Da Porta, 2011). La tecnofilia impone un lógica instrumental por sobre un pensamiento problematizador o relacional de las tecnologías; es un pensamiento instrumental que asume diagnósticos de situación, que no cuestiona y solo busca diseñar métodos para su implementación pedagógica.

Con el transcurso de los años, investigaciones, debates y nuevas políticas públicas fueron poniendo en cuestionamiento esta situación. Se comenzó a ver a las TIC como bienes culturales más allá de ser una herramienta técnica. Del mismo modo, se fue discutiendo sobre la forma de introducción en el sistema educativo formal. La mirada actual sobre el

modo de integrar las TIC está orientada a considerarlas como contenidos transversales a todas las disciplinas y con presencia en todos los niveles educativos.

Los investigadores Pelgrum y Law (2004) han trabajado sobre la problemática de la incorporación de las TIC en los sistemas educativos. A partir del análisis de distintas experiencias internacionales, identifican tres modelos básicos de integración:

1. Aprender *sobre* las TIC.

Esta es la situación descrita más arriba de los comienzos de integración de las TIC en los sistemas educativos. Las tecnologías se integran como un contenido específico del currículum, que cuenta con una carga horaria específica, muchas veces con un espacio físico particular (laboratorio de computación) y un profesor especializado. La integración está centrada en una materia en particular, por lo cual no impacta en el currículum de otras materias.

2. Aprender *con* las TIC.

Este modelo integra herramientas y recursos multimediales para el aprendizaje de los contenidos habituales del currículum pero sin modificar los enfoques y estrategias de enseñanza. En este caso, las TIC se superponen al diseño curricular tradicional, constituyendo una herramienta más para su desarrollo.

3. Aprender *a través* de las TIC.

En este modelo, las TIC constituyen una parte integral e inseparable de la propuesta curricular y modifican los procesos de transmisión y construcción del conocimiento. Esta inclusión es, según los investigadores, la más innovadora y más compleja, porque implica que las tecnologías se monten sobre una propuesta educativa diferente y la potencien.

Esta conceptualización permite comprender que trabajar o utilizar tecnologías en el aula no es lo mismo que usar pedagógicamente las TIC, integrándolas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estas ideas nos llevan a pensar que la integración curricular de las TIC está íntimamente relacionada con la idea de apropiación significativa de las TIC planteada por Viviana Minzi (2007). Minzi destaca que la integración pedagógica significativa debe hacer foco en la educación y sobre todo hacer hincapié en la escuela. Esto, que pareciera ser una obviedad, fue dejado de lado por muchos pensadores y constructores de la palabra, en términos de Alicia de Alba. Si la integración pedagógica retoma esas cuestiones, será

significativa para quienes participan en ella y apuntará a que se convierta en oportunidad de inclusión (Minzi, 2007).

Por otro lado, pensar la integración curricular de las TIC nos lleva a indagar en la formación docente inicial. Tal como señalan diversos autores (Minzi, 2007, Sunkel, Trucco, Pelgrum y Law, 2004, entre otros) la integración y apropiación significativa se tiene que dar de la mano con el fortalecimiento de los equipos docentes en esta temática. Es imposible separar el objetivo de inclusión y mejoras en los procesos de aprendizaje de la formación de los docentes. Por ello sostienen que la inclusión de las TIC debe estar presente en la formación docente inicial.

Por último, la inclusión curricular lleva a preguntarnos sobre los diferentes lenguajes, cuestión que se profundizará en el marco teórico que continua, sin embargo es preciso esbozar aquí que los currícula estuvieron históricamente contruidos a partir de la hegemonía de la cultura letrada. Indagar por la forma en la que se incluyen los nuevos lenguajes en un campo dominado por la palabra escrita es un punto interesante para analizar un espacio donde ahora conviven diferentes tipos de lenguajes.

Por todo lo expuesto, intentar desentrañar cómo es la integración pedagógica en la política analizada en esta investigación, nos aproximará a comprender que idea tiene el Estado Nacional respecto a la forma de construir y transmitir conocimientos.

### **3.1.3. Lo curricular como discurso.**

A diferencia de los puntos anteriores, este se vincula más con la cuestión metodológica. Aunque parece una obviedad es importante remarcar que el mayor peso del corpus seleccionado es un diseño curricular. Es por ello que se considera preciso conocer cuestiones básicas y fundamentales sobre este tipo de material.

Si se considera al curriculum como un mero documento escrito, despojado de condiciones de producción y aséptico respecto a las condiciones de desarrollo, no se podría indagar la dimensión semiótica planteada por Eliseo Verón (1987). Comprendiendo al diseño curricular como elemento polisémico en el cual se disputa la consolidación de un sentido

sobre la enseñanza, permite tomar distancia de las miradas ilusorias que postulan la neutralidad de los contenidos<sup>10</sup> y tener coherencia con la línea metodológica propuesta.

Es preciso señalar que lo propuesto hasta aquí sobre lo curricular no agota las cuestiones y debates en el campo. Se abordaron las principales consideraciones que permitirán generar criterios y niveles de análisis en el desarrollo de esta investigación.

### **3.2. Teorías vigentes sobre inclusión pedagógica de las TIC.**

En la actual sociedad del conocimiento, la repercusión de las TIC puede analizarse desde múltiples aspectos: su impacto en las fuentes de producción de conocimiento, los cambios en los procesos de circulación de la información, los cambios en las prácticas profesionales, la consolidación de un nuevo mercado industrial (producción de contenido digital, de software, de nuevas dinámicas de comercialización en internet) entre muchas otras.

En el ámbito educativo la repercusión también ha sucedido en diversas dimensiones: creación de portales educativos, configuración de nuevos roles docentes (facilitador TIC, asesor pedagógico en TIC), introducción de nuevas herramientas (notebooks, pizarras electrónicas, videoconferencias), reconfiguración de los diseños curriculares, nuevos medios de comunicación entre los sujetos educativos, introducción de nuevos contenidos, entre muchas otras.

Posicionándonos en los cambios producidos en el ámbito educativo, nos interesa indagar en los procesos de aprendizaje; sobre todo en los saberes, contenidos y competencias que se postulan como primordiales en la formación docente, ya que son los docentes los encargados de incorporar las TIC en la enseñanza.

Existe un consenso generalizado acerca de que es preciso redefinir el alcance del concepto de *alfabetización* en la etapa actual de nuestra sociedad y de la función de la

---

<sup>10</sup> Terigi recolecta expresiones de docentes para su tesis Doctoral. Esquematiza que las expresiones frecuentes suelen direccionarse en dos sentidos: por un lado, suelen hacer referencia al currículum como el documento escrito; por otro lado, y sobre todo a partir de la conceptualización de “currículum oculto” de Jackson (1991), definen al currículum con “todo lo que sucede en la escuela”. Considera que estas expresiones no permiten una mirada compleja sobre la problemática (Terigi 2011: 9). En términos de Bourdieu, se podría decir que el distanciamiento que efectúa Terigi respecto a esas consideraciones son rupturas epistemológicas con el sentido común académico.

escuela respecto a este cambio. Se entiende que en el siglo XXI, lo digital requiere de nuevas alfabetizaciones que enseñen a actuar como sujetos autónomos, críticos y cultos en el ciberespacio. La pedagoga Emilia Ferreiro (2012), proporciona una mirada interesante respecto a la alfabetización; asegura que *“toda noción de alfabetización es relativa a un espacio y tiempo determinados. Por esa razón, no es necesario hablar de alfabetización digital, como si hubiera que adicionar, a la alfabetización ya conocida, una nueva. Es la alfabetización que corresponde a este tiempo histórico, marcado por las nuevas tecnologías que permiten, como nunca antes, modos más eficientes de producción y circulación de textos”* (Ferreiro, 2012: 248). Siguiendo esta idea, se puede afirmar que la cultura multimedial en la que vivimos afecta la forma de participación ciudadana. Es por ello que se considera que la ampliación del alcance del concepto *alfabetización* apunta a conformar un ser *ciudadano digital*. Como tal, es una persona que debería, por ejemplo, ser capaz de poder producir y publicar contenidos en Internet, expresarse mediante diferentes tecnologías, emplear diferentes formatos y lenguajes representacionales, acceder a información sustantiva, poder distinguir fuentes de información confiable, entre muchas otras. Es por ello que, desde hace al menos dos décadas, diferentes especialistas en el tema, sostienen que estas alfabetizaciones deben ser parte sustantiva de los sistemas educativos. Alfabetizaciones centradas en la adquisición de las competencias de producción y análisis del lenguaje audiovisual, en el dominio de uso de los recursos y lenguajes informáticos o en el desarrollo de habilidades de búsqueda, selección y reconstrucción de la información. Con diferentes conceptualizaciones y apuntando a cuestiones particulares pero vinculadas entre sí, los expertos han denominado a estas nuevas alfabetizaciones como: audiovisual, digital, informacional, etc.

Se puede sostener que todas tienen un punto de encuentro al considerar que hay una nueva forma de construcción de la ciudadanía, que ésta debe apuntar a la socialización de los individuos en los nuevos ecosistemas comunicacionales digitales y que los sistemas educativos tienen un rol fundamental en estos procesos. Sin embargo, el profesor José Luis Rodríguez Illera (2005) afirma que no hay un enfoque común sobre lo que se entiende por alfabetización digital y que las propuestas que han tendido a buscar una posición única al respecto, no han podido aclarar cuestiones teóricas en el campo. Este autor sintetiza los cambios conceptuales históricos sucedidos respecto a la idea de alfabetización y afirma que es preciso considerar el marco teórico desde donde se sitúan

los fundamentos sobre la alfabetización. Sostiene que desde la década de 1970 algunos pedagogos (Freire, Ferreiro), lingüistas (Bernstein, Halliday) y psicólogos socioculturales (Luria, Scribner y Cole, Olson) han venido señalando que la alfabetización no es únicamente una cuestión didáctica, sino que requiere considerarla como un *dispositivo social y político*. De esta forma, la función de la escuela se resignifica, pues para comprender la alfabetización es necesario poner en juego no solo las capacidades cognitivas de quienes aprenden, sino variables tan diversas como el medio social, la lengua oficial, los fundamentos pedagógicos, etc. El aporte de Rodríguez Illera es esencial para comprender que el enfoque teórico desde el cual se fundamenta lo que se considera como *alfabetización digital* contiene definiciones sobre cómo debe ser la integración en los sistemas educativos, a qué conocimientos apunta, qué competencias considera necesarias, cuál es el rol del docente, entre otras cuestiones. Sin pretender dar cuenta de manera íntegra sobre esta conceptualización, se detallan algunas posturas vigentes y preponderantes en el ámbito.

Viviana Minzi (2009) afirma que en los comienzos de los debates sobre la integración de las TIC, se pueden distinguir dos posturas diferentes: las complacientes y las demonizadoras. Los expertos que defendían la primera postura, hicieron hincapié en los potenciales innovadores y motivacionales de las TIC para la enseñanza. En el segundo caso, sostenían que se debían reforzar las cuestiones vinculadas a la prevención de los peligros de los contenidos banales, comerciales o violentos. Para Minzi, estas posturas son los antecedentes de tres tipos de enfoques o paradigmas sobre cómo debían integrarse las TIC en la enseñanza:

1. **Paradigma vacunador:** centrado en la enseñanza de estrategias proteccionistas frente a los mensajes de los medios de comunicación.
2. **Paradigma instrumental:** centrado en la incorporación de los lenguajes y la manipulación de las tecnologías, donde la informática y la producción de medios escolares ganó amplio terreno.
3. **Paradigma crítico:** centrado en la incorporación reflexiva de los lenguajes y las herramientas. La semiótica y la teoría cultural abonan a esta perspectiva.

Minzi sostiene que hablar de *alfabetización multimedial* permite superar las líneas divisorias de esos enfoques, ya que este concepto tiene en cuenta las diferencias de soportes y lenguajes sin olvidar la circulación social de los medios y los mensajes. La alfabetización multimedial como forma de integración de las TIC en la escuela, pretende

superar las miradas instrumentales para dar cuenta de cuestiones relativas a lo social y cultural de esa integración.

Por otro lado, para el docente Manuel Area Moreira (2012) la alfabetización digital se divide en las siguientes dimensiones:

1. **Instrumental:** referida a la adquisición de habilidades instrumentales para el uso, acceso y dominio técnico de las tecnologías.
2. **Cognitivo-intelectual:** relativa a los saberes y habilidades específicos para transformar la información en conocimiento, es decir, saber seleccionar, comprender, analizar e interpretar diversos significados.
3. **Socio-comunicacional:** relativa al desarrollo de un conjunto de habilidades y destrezas tanto para saber expresarse, crear documentos en lenguajes variados, comunicarse con otros de manera fluida, así como adquirir actitudes y valores críticos y respetuosos para saber y usar ética y democráticamente la información.

Area Moreira afirma que el desarrollo de estas dimensiones apunta a una apropiación crítica y creativa de las herramientas tecnológicas.

Por su parte, los investigadores Inés Dussel y Luis Alberto Quevedo (2010) se preguntan por el impacto de los nuevos medios digitales en los sistemas educativo y específicamente sobre la escuela como institución encargada de la transmisión de la cultura letrada. Argumentan que hay rasgos especiales de los nuevos medios que pueden adaptarse a los fines de la escuela; por ejemplo la posibilidad que abren a la intervención, reescritura, modificación y cambio de los productos ya existentes, en contraste con lo que sucede en los medios tradicionales, donde el emisor tiene un mayor peso. Frente al nuevo escenario multimedial, a la escuela se le plantea una pregunta inevitable: ¿cuáles son las posibilidades creativas y cognitivas que tienen los nuevos medios? Dussel y Quevedo responden siguiendo la propuesta del docente Andrew Burn: las nuevas tecnologías permiten a una escala mucho mayor, más económica y más efectiva, en el plano de la comunicación, realizar los siguientes procedimientos:

- Iteración (revisar indefinidamente)
- Retroalimentación (despliegue del proceso de trabajo)
- Convergencia (integración de modos de autoría distintos: video y audio)

- Exhibición (poder desplegar el trabajo en distintos formatos y plataformas para distintas audiencias) (Burn, 2009. Citado por Dussel y Quevedo, 2010: 23)

Estos autores advierten que no se debe dejar de lado que las posibilidades que propician los nuevos medios están siempre mediadas por las industrias culturales. Aseguran que los sujetos contemporáneos, alfabetizados digitalmente, somos moldeados por los medios, es decir que nuestros productos y creaciones digitales suelen estar dominados por patrones que responden a una lógica y estética marcada por la industria cultural.

Hasta aquí se han postulado las principales ideas respectivas a los cambios sobre lo que es la alfabetización en el siglo XXI y desde qué perspectivas podrían integrarse los nuevos medios a la escuela. Ahora bien, es imprescindible detallar las principales investigaciones que dan respuestas a preguntas nodales para esta investigación, por ejemplo: ¿cuáles son las potencialidades pedagógicas de las TIC?, ¿cuáles son los nuevos aportes de las TIC en los procesos de enseñanza?, ¿qué teorías cognitivas sustentan la integración de las TIC en la educación?

El pedagogo Juan Carlos Tedesco (2007) asegura que hay dos potencialidades fundamentales para incluir las tecnologías en los sistemas educativos: la posibilidad de mayor autonomía en el proceso de aprendizaje y en la gestión del conocimiento y la construcción social del conocimiento. Tedesco afirma que estas potencialidades responden a los dos pilares fundamentales de la educación del siglo XXI: *“aprender a aprender”* y *“aprender a vivir juntos”* (Tedesco, 2007). Para poder comprender la fuerza de estas potencialidades se deben tener en cuenta la dimensión social y política de la integración de las TIC. En sintonía con lo que se detalló más arriba sobre la alfabetización, Tedesco considera que un ciudadano que no maneje las nuevas tecnologías, tiene muchísimas posibilidades de quedar excluido. En este sentido, la dimensión social y política de la integración de las TIC, responde a un proyecto democratizador. Sin dejar de lado que, conocer las tecnologías no garantiza la inclusión, asegura que sin dicho conocimiento, es seguro que se producirá exclusión. Desde esta perspectiva, los argumentos sobre las potencialidades tienen mucho que ver con el desarrollo de políticas públicas para que la escuela garantice la democratización en el acceso al conocimiento. Por otro lado, considera que incorporar las TIC no significa necesaria ni automáticamente que se produzca un cambio en los procesos cognitivos vinculados a la enseñanza y aprendizaje. Si bien considera que hay enormes dificultades para modificar los estilos pedagógicos tradicionales, estima fundamental perseguir el

objetivo de “aprender a aprender” es decir, transmitir contenidos de contenidos y conocimientos de conocimientos; apuntar a la *metacognición*. Este objetivo no puede lograrse únicamente por la escuela sino que debe ser un fenómeno social y cultural. *“Intentemos imaginar cómo sería una sociedad que logre universalizar efectivamente el acceso a la educación, que permita a los alumnos construir pensamiento crítico, capacidad para resolver problemas, para trabajar en equipo, para experimentar, para comprender la complejidad del mundo que nos rodea. La pregunta obligada es: ¿qué sociedad “aguanta” una población educada de esa manera? Avanzar en la construcción de una sociedad con mayor capacidad para universalizar las competencias implica, entre otras transformaciones, una justa distribución del ingreso y una mucha mayor densidad en la participación política. Por lo tanto, es un desafío “sistémico”, que trasciende lo pedagógico. Pero sostener que trasciende lo pedagógico no significa decir que no pueda ni deba trabajarse en esa dimensión”* (Tedesco, 2007: 27). Se estiman fundamentales las consideraciones de Tedesco, ya que piensa cuestiones relativas a lo político como punto de partida para discutir y reflexionar sobre las potencialidades de la integración de las TIC.

Cecilia Sagol (2012), coordinadora de contenidos del portal Educ.ar, considera que las TIC presentan una serie de aportes a la enseñanza que deben ser tenidos en cuenta, por ejemplo: la continuidad de las tareas (dentro y fuera de la escuela), la visibilidad e interactividad de lo realizado, el fomento a los alumnos como productores de conocimiento y una nueva relación (más autónoma) entre el estudiante y el conocimiento. Asimismo asegura que la integración también presenta dificultades (sobre todo en el modelo 1 a 1): poca capacidad de almacenamiento de tareas, problemas técnicos, cuestiones de infraestructura, mayor consumo de tiempo en la evaluación y corrección, entre otras.

Las teorías y debates desarrollados hasta aquí permitirán abordar las categorías analíticas del diseño curricular para comprender el posicionamiento del Estado respecto a la integración pedagógica de las TIC en la formación docente. Asimismo, será a partir de dicho análisis que se podrá arribar a una noción más general como es el marco epistemológico - pedagógico que subyace a esta política.

Respecto a este último punto, es pertinente destacar que hay diferentes encuadres cognitivos que postulan la integración de las TIC: enfoque de la complejidad, enfoque del conectivismo, desarrollo cognitivo, inteligencia y cognición distribuida, aprendizaje ubicuo,

entre otros. La investigadora Constanza Necuzzi (2013) sostiene que para validar la integración pedagógica de las TIC, actualmente se privilegian los argumentos que se basan en que la utilización de las tecnologías puede favorecer al desarrollo de los *procesos cognitivos superiores*. Esta noción es tomada de la obra de Lev Vigotsky, para quien es central la implicación mutua entre los procesos de desarrollo, las prácticas culturales y los procesos semióticos. *“Una de sus tesis más importantes es el origen social de las funciones psicológicas superiores, específicamente humanas. La actividad instrumental y la interacción social son los componentes de la constitución del sujeto. Vigotsky distingue las herramientas de tipo físico o técnico, que operan modificaciones en el mundo objetivo, y las herramientas psicológicas. Estas últimas están destinadas a impactar sobre los otros sujetos o sobre uno mismo. Las herramientas psicológicas no son otra cosa que los instrumentos semióticos o los signos, entre los cuales el lenguaje ocupa lugar privilegiado”* (Necuzzi, 2013: 33). El instrumento que permite guiar la actividad mental en los procesos educativos es, para Vigotsky, la mediación semiótica. Es decir, la existencia de un sistema de signos que permiten representar la realidad y comunicarse unos con otros. Desde esta perspectiva, los códigos semióticos, son una pieza clave para comprender los procesos de aprendizaje y desarrollo.

Conocer los supuestos subyacentes de las corrientes pedagógicas que postulan la integración de las TIC como potenciales para el desarrollo cognitivo de los estudiantes, permitirá indagar qué postura asume el Estado respecto de esas corrientes pedagógicas para la construcción de una política de formación en TIC.

### **3.3. Formación Docente y TIC.**

En este apartado, se introducen las principales ideas, debates y marcos de referencia para pensar la inclusión de las TIC en la formación docente. La investigadora Inés Dussel (2012) propone construir un nuevo tipo de agenda para la formación docente, que vaya más allá de la capacitación en informática educativa y de la producción de secuencias didácticas aisladas y que focalice en los cambios de la cultura digital, en los medios y las tecnologías de una forma amplia. *“Hay que configurar un nuevo repertorio de prácticas docentes, esto es, un repertorio de acciones posibles, de fundamentaciones, de anticipaciones, sobre qué es posible y deseable hacer con los nuevos medios digitales. Es importante educar a los docentes en herramientas críticas que les permitan posicionarse en otro lugar que el de la fascinación con la maravilla tecnológica, y que les permitan*

*entender las reglas, jerarquías, inclusiones y exclusiones en las que se fundan estas nuevas colecciones de saberes y esta nueva forma de producir contenidos”* (Dussel, 2012: 226). Resalta que la formación de los docentes no debe ser solo técnica, sino acompañada por una reflexión crítica, ética, política y económica sobre el lugar de las TIC en la sociedad.

Por otro lado, la pedagoga Débora Kozak (2009) afirma que la escuela no debe sobrevalorar el uso que los niños, niñas y adolescentes hacen de las tecnologías, sino que tiene que proponer ir más allá de los usos que ellos hacen por sí mismos. También asegura que es necesario articular los aportes disciplinares y superar las fragmentaciones que el mismo curriculum impone para lograr una integración enriquecedora de las TIC.

Estas autoras remarcan la tensión presente en los tipos de formación que se han ido desarrollando en la formación docente. Consideran que el dominio de los programas informáticos son importantes para el trabajo docente pero que es necesario una combinación del saber pedagógico y cultural junto con el técnico para que se puedan ver las transformaciones que estamos viviendo y al mismo tiempo se den orientaciones concretas sobre cómo proceder con las TIC en el aula y en la realidad concreta de cada institución.

Por otro lado, Dussel (2012) sostiene que los docentes pasaron de una posición inicial de sentirse amenazados y desprotegidos a una situación donde se celebra y se da la bienvenida a las TIC en el aula. Sin embargo, considera que esta tendencia no hay que mirarla sin recaudos ya que muchos docentes creen que las nuevas tecnologías complementan o apoyan lo que vienen haciendo, y no suponen grandes cambios en el contenido de la enseñanza. *“Hay en esta disociación entre métodos y contenidos de la enseñanza un desconocimiento tanto de su interrelación (viejo problema de la formación docente) como de los cambios actuales, que no dejan ‘a salvo’ ninguna esfera de la producción y la circulación de los conocimientos. Si hasta hace un tiempo el sistema educativo podría discutir si lo trataba como contenido de una disciplina o como enseñanza transversal, hoy parece más claro que no hay espacios ni problemas escolares que permanezcan incólumes”* (Dussel, 2012: 225). En este sentido, afirma que los usos que los docentes reportan como más comunes *“son los más pobres”*: la red como una biblioteca enorme, convicción de que participar y producir textos con imágenes cada vez más sintéticos, serán por si solas atractivas y simples y lograrán mejores aprendizajes. En sintonía con lo explicitado más arriba (la dimensión política de la integración de las TIC),

Dussel argumenta que debe prestarse principal atención a estos “usos pobres” que realizan los docentes, porque muchas veces reproducen las desigualdades sociales. Los “*usos más ricos*”: creación de contenidos multimediales, reflexión sobre los múltiples modos de representación, el acceso a procedimientos más complejos de producción de conocimiento, la traducción y la navegación entre distintas plataformas, entre otros, aparecen raramente entre los docentes.

En síntesis, este recorte teórico, amplio y complejo, traza el camino para dar cuenta de los objetivos de esta investigación, sin perder de vista que este es *un* recorrido posible, entre muchos otros.

## 4. Estado del arte

---

El presente apartado tiene el objetivo de rastrear el estado de la cuestión respecto a las políticas públicas de formación docente y TIC en nuestro país.

Los investigadores Duseel y Quevedo (2010) aseguran que, a diferencia de lo sucedido en materia de equipamiento tecnológico, las políticas de capacitación docente han sido más descentralizadas y variadas. Se encuentran casos en las que son impartidas por diversos agentes como: el Estado, empresas privadas, editoriales, Universidades y Centros de formación y cuentan con distintas modalidades: presenciales, semi-presenciales y virtuales. En dicha investigación (previa a la creación del Postítulo) destacaban que, aunque la Ley de Educación Nacional 26.206 establece a las TIC como contenido obligatorio de la escolarización, todavía no existía un plan nacional de formación en TIC. Resaltan al Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE)<sup>11</sup> como una de las experiencias más ambiciosas respecto a la capacitación docente, el cual capacitó a docentes de más de 2.000 escuelas primarias del país. A nivel provincial, destacan las experiencias de las provincias de Mendoza, La Pampa, Córdoba y Santa Cruz, que realizaron convenios con empresas privadas para ofrecer cursos con puntaje docente. Por otro lado, estos investigadores notan una debilidad en las políticas estatales de formación, debido a la poca articulación con el sistema del nivel superior. Remarcan que para lograr consolidación y reconocimiento entre los actores del sistema educativo, se debe resolver esta fragmentación.

El sociólogo Guillermo Sunkel (2010) establece algunos desafíos que deben afrontar las políticas educativas para alcanzar las “Metas Educativas 2021”. El primer desafío concierne a la ampliación de acceso digital, el segundo a la capacitación docente, el tercero la integración de las TIC en el curriculum, el cuarto la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje y el quinto refiere a la necesidad de generar dispositivos para monitorear estas políticas. Asegura que el avance de las políticas sobre estos desafíos consolidará al campo educativo como campo estratégico para reducir las desigualdades sociales.

---

<sup>11</sup> Programa llevado a cabo por el FOPIIE (Programa de Fortalecimiento Pedagógico de las escuelas PIIE) realizado entre 2006-2009, con fondos de la Unión Europea. La capacitación fue “en cascada” a través de más de 1.000 referentes provinciales para la realización de cursos de 92 horas de educación con modalidad semipresencial.

Por otro lado, en la tesina de grado de la carrera de Comunicación Social de la Universidad de Buenos Aires, las licenciadas Graciela Fernández Boa y María de los Ángeles Sorrentino concluyen que *“los docentes no están familiarizados con las TIC y con el modo de incorporarlas al aula”*<sup>12</sup> y remarcan la falta de capacitación docente en TIC como una problemática sin saldar por parte del Estado nacional. En relación con esto, la investigadora Roxana Cabello (2011) afirma que hay poco conocimiento de las herramientas informáticas por parte de los docentes y que hay diversos factores de resistencia para integrar las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje, entre ellos resalta la resistencia apoyada en la falta de competencias para utilizarlas y la atribuida a la redefinición del rol docente. Por otro lado, sostiene que las políticas de formación tienen que tener en cuenta la cuestión del tiempo de dedicación que requieren las capacitaciones, ya que este es un factor decisivo para los docentes.

Margarita Poggi, María Teresa Lugo y otros (2013) señalan una insuficiente atención al tema de la incorporación de las TIC en el ámbito de la formación inicial de los docentes. Asimismo, los problemas identificados en este nivel fueron señalados como determinantes a la hora de la implementación de las tecnologías en las escuelas. Por ello presentan una serie de recomendaciones:

- Considerar a las políticas de alfabetización como prioridad en la agenda.

En este punto destacan la cuestión de las nuevas alfabetizaciones en sintonía con lo ya dicho sobre este concepto. Consideran que hay nuevas habilidades y conocimientos que forman parte de la hoy denominada “alfabetización digital” y cuya apropiación resulta determinante para garantizar procesos de inclusión social.

- Revisar los formatos de desarrollo profesional docente.

Argumentan que existe consenso en afirmar que la formación del cuerpo docente resulta uno de los factores principales (sino el principal) para lograr la integración de las TIC en las escuelas. *“Por tanto, resulta crucial la planificación de una estrategia de formación en servicio adecuada a los destinatarios y también a las características y los requerimientos que demanda la implementación de las tecnologías. Las experiencias desarrolladas en distintos contextos, en los que Argentina no es una excepción, han demostrado la baja eficacia de propuestas centradas en el clásico formato curso, masivo y en cascada. Por el*

---

<sup>12</sup> *Propuesta pedagógica para docentes en medios audiovisuales y TIC*. Tesina de grado 2909 del año 2012. Tesistas: Graciela Fernández Boa y María de los Ángeles Sorrentino. Tutora: Lic. Viviana Minzi. Carrera de Comunicación Social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. 2012: 44

*contrario, los dispositivos de formación centrados en los problemas pedagógicos de las escuelas y en el uso de las tecnologías han resultado más provechosos en tanto dinamizan procesos de aprendizaje propios de los entornos digitales como la conformación de comunidades de práctica, redes de recursos abiertos, comunidades virtuales de aprendizaje, entre otros”(Lugo, 2013: 43).*

- Fortalecer el trabajo con las TIC en la formación docente inicial en los Institutos de Formación Docente.

Sostienen que la planificación de las políticas de integración TIC debe ser una previsión necesaria en la formación de nuevos docentes para ejercer su futura tarea en instituciones educativas donde las tecnologías sean parte de los procesos cotidianos de enseñanza. Consideran importante desarrollar procesos de fortalecimiento docente desde una perspectiva integral y no sólo atendiendo a la formación de docentes del nivel de escolaridad destinatario de las políticas TIC focalizadas. La perspectiva integral que proponen supone que las TIC deben atravesar todo el proceso formativo, evitando quedar restringidas a un espacio curricular o un área, o acotadas a la adquisición de habilidades instrumentales y/o básicas en el manejo de las tecnologías. *“Es recomendable que el uso y la apropiación de las nuevas tecnologías en la formación de futuros docentes pueda ser incluido en su doble dimensión: tanto en las propias prácticas de formación como en aquellas situaciones diseñadas y/o analizadas teniendo en cuenta la futura práctica de enseñanza, tanto desde el uso y el análisis crítico de los recursos y las estrategias pedagógicas disponibles como desde el desarrollo de capacidades centradas en la invención de nuevas propuestas. Finalmente, cabe reiterar que el fortalecimiento de la integración de las TIC en la formación docente inicial supone dos elementos de importancia como condición para su desarrollo: por un lado, la mejora de la infraestructura y/o conectividad en las instituciones; y, por otro, la actualización y la revisión de las prácticas docentes de los propios formadores de formadores”* (Lugo, 2013: 44)

En un estudio para la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) Martín Brun (2011) sistematiza experiencias institucionales de integración de las TIC en esta región e identifica las principales áreas susceptibles de mejoras para el diseño e implementación de políticas públicas en el ámbito. Sostiene que el actual escenario de la formación inicial en y con las TIC es deficiente y parece apuntar a reproducir la inequidad. Asegura que en los últimos años, la matrícula en formación docente ha aumentado y que los nuevos sectores sociales que ingresan al profesorado, son grupos con menor acceso

a las TIC y, por lo tanto, con menos posibilidades de utilizarlas pedagógicamente. Por otro lado, destaca que el relevamiento de experiencias en formación con TIC se ha hecho especialmente en la formación continua y no en la inicial. Este autor subraya como favorable que la formación inicial docente en la región cuenta con un grado creciente de institucionalidad pero que esta jerarquización limita el efecto de las políticas centrales al otorgar autonomía a las instituciones de formación inicial docente.

Respecto a estudios nacionales que aborden la temática se pueden destacar el realizado por la investigadora Flavia Terigi (2011) quien releva cinco áreas de vacancias respecto a la formación docente para el nivel secundario, entre ellas las TIC. Por otro lado, hay una serie de investigaciones realizada por Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) promovidas por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) que tienen por objeto de investigación la integración de las TIC (en diferentes dimensiones) en los respectivos institutos. En relación con esto, la investigadora Cecilia Ros (2014) asegura que la formación inicial de los docentes es quizás uno de los campos de la educación formal con menos desarrollo de estudios e investigaciones sobre los usos de las TIC para la formación. En nuestro país, los debates en materia de formación inicial se vieron impulsados como consecuencia de diferentes programas y proyectos dirigidos a mejorar el acceso y la capacitación en el uso de las TIC. Sin embargo, aún no se cuenta con un corpus consolidado de conocimiento sino más bien con una variedad de estudios.

Resumidamente se puede decir que del material recopilado se pueden destacar dos situaciones que muestran una vacancia en la problemática a abordar: por un lado, los estudios subrayan la falta de capacitación docentes para poder integrar las TIC en los procesos de enseñanza. Por otro, se enfatiza que faltan estudios sobre las distintas experiencias que han avanzado en la integración de las TIC en la formación inicial de los docentes. Debido a estas situaciones se considera oportuno el abordaje de esta política dado que impacta sobre estas dos áreas de vacancias.

Por último, las cuestiones desarrolladas en este apartado permitirán, junto con lo expuesto en el marco teórico, dar respuesta a los objetivos propuestos en esta investigación.

## 5. Desarrollo.

---

### 5.1. Políticas públicas de integración pedagógica de las TIC en Argentina.

Con el fin de dar un marco general a las políticas públicas vinculadas con la integración pedagógica de las TIC en nuestro país, se presentan y describen a continuación las principales normativas y acciones desarrolladas que persiguen dicho propósito. Estos antecedentes no solo contextualizan sino que, como se verá más adelante, generan las condiciones para la implementación del Postítulo analizado. Asimismo, tal como se consideró más arriba, un análisis del discurso no puede centrarse únicamente en el material producido (en este caso el diseño curricular) pues caería en un análisis inmanente. Para poder rastrear las condiciones de producción de todo discurso, es imprescindible dar cuenta de los otros textos que son el contexto.

Sin desconocer las políticas implementadas los años previos<sup>13</sup> se desarrollan las acciones llevadas a cabo a partir del 2006 debido a que en ese año se promulga la Ley de Educación Nacional, norma madre que enmarca las políticas pertinentes para esta investigación. Por otro lado es preciso destacar que, de cada política, se hará hincapié en los puntos vinculados a la formación docente y las TIC, comprendiendo que dicha descripción no desarrolla la totalidad de las acciones de cada política.

#### 5.1.1. Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN)

La Ley de Educación Nacional 26.206, sancionada en el año 2006, es un punto clave para analizar las políticas desarrolladas, no solo por ser la norma “madre” de todas las que se desplegarán a lo largo de los años venideros, sino porque posiciona el sentido de la educación desde la concepción de derecho. Establece así que la **educación** es un *bien público* y un *derecho personal y social* y que es el **Estado el garante** de ese derecho para los niños, jóvenes y adultos. Asimismo asegura la gratuidad, equidad e igualdad en la adquisición de tal bien (Artículos N° 2 y 4).

---

<sup>13</sup> Por ejemplo durante 2004-2006, se desarrolló la Campaña de Alfabetización Digital con el objetivo de reducir la brecha digital fomentando el acceso de todos los ciudadanos a las TIC, incluirlas en el aula y favorecer la formación y reinserción laboral de desempleados, subempleados y jóvenes desescolarizados. Esta política tuvo diferentes líneas, entre ellas equipamiento, conectividad, formación y materiales para las escuelas públicas del país.

Respecto a los derechos de los docentes se encuentran la capacitación y actualización integral, gratuita y en servicio, a lo largo de toda su carrera. Entre las obligaciones de los mismos, capacitarse y actualizarse en forma permanente (Artículo N° 67). Estos principios están íntimamente relacionados con las *funciones constitutivas* de la *formación docente*, entre otras: la formación docente inicial y la formación docente continua (Artículo N° 72).

En el Artículo N° 37 se establece que el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen competencia en la planificación de la oferta de *carreras y de postítulos*, el diseño de planes de estudio, la gestión y asignación de recursos y la aplicación de las regulaciones específicas, relativas a los Institutos de Educación Superior bajo su dependencia.

Esta Ley cuenta con un apartado específico (Título VII) sobre las nuevas tecnologías y los medios de comunicación en el que estipula que el Poder Ejecutivo Nacional, a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (actualmente Ministerio de Educación) fija la política y desarrolla opciones educativas basadas en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación y de los medios masivos de comunicación social, para colaborar con el cumplimiento de los fines y objetivos de la Ley (Artículo N° 100).

Por último, en el Artículo N° 103, el Ministerio de Educación crea un Consejo Consultivo constituido por representantes de los medios de comunicación escritos, radiales y televisivos, de los organismos representativos de los anunciantes publicitarios y del Consejo Federal de Educación, con el objeto de promover mayores niveles de responsabilidad y compromiso de los medios masivos de comunicación con la tarea educativa de niños/as y jóvenes.

Uno de los puntos claves de esta Ley es que los lineamientos y pautas comunes del Sistema Educativo a nivel nacional, se construyen en base a criterios federales, atendiendo a la diversidad y particularidad de cada jurisdicción. También se puede apreciar una visión orientada al sentido inclusivo de la educación. Hasta aquí los principales artículos vinculados a las TIC y la formación docente<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Algunos artículos fueron omitidos para incorporarlos en los apartados 5.1.3. "Educ.ar" y 5.1.5 "Señales de TV: Canal Encuentro y PakaPaka".

### **5.1.2. Instituto Nacional de Formación Docente (INFD)**

En el año 2005, el entonces Consejo Federal de Cultura y Educación - CFCyE - creó, (mediante la Resolución CFCyE N° 241/05), una Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua, con las funciones de realizar una propuesta para la generación de un espacio institucional específico, con misiones, funciones y estrategias tendientes a consolidar una política federal para la formación docente inicial y continua, un plan de trabajo y los temas específicos que dicho espacio institucional debería abordar.

En diciembre del mismo año, la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua elaboró un informe, (aprobado por la Resolución CFCyE N° 251/05) describiendo las problemáticas detectadas en el campo de la formación docente del país, cuyas principales dimensiones son las siguientes:

- Fragmentación y segmentación de la oferta de formación y sus instituciones.
- Debilidad de regulación e importantes vacíos de normativa.
- Escaso desarrollo de la planificación y de sistemas de información para la toma de decisiones.
- Necesidad de fortalecer la organización institucional de la formación docente.
- Fragmentación operativa entre las instituciones de formación, las escuelas y los programas de desarrollo local.
- Necesidad de fortalecimiento de las estructuras de gestión del área.
- Necesidad de análisis y desarrollo pedagógico del curriculum de formación docente.
- Nivel de inversión y financiamiento del sub-sistema de formación docente.

A partir de este análisis y de las recomendaciones para afrontar estos problemas, esta Comisión encomienda al Ministerio de Educación la creación de un organismo nacional con la función primaria de planificar, desarrollar e impulsar las políticas para el Sistema de Educación Superior de Formación Docente Inicial y Continua.

En este contexto, se crea al Instituto Nacional de Formación Docente - INFD - (Artículo N° 76 de la LEN) como el organismo nacional desconcentrado, con la responsabilidad de:

- a) Planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua.

b) Impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo.

c) Aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras, validez nacional de títulos y certificaciones, en todo lo que no resulten de aplicación las disposiciones específicas referidas al nivel universitario de la Ley N° 24.521 (Ley de Educación Superior).

d) Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua.

e) Coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente inicial y continua.

f) Desarrollar planes, programas y materiales para la formación docente inicial y continua y para las carreras de áreas socio-humanísticas y artísticas.

g) Instrumentar un fondo de incentivo para el desarrollo y el fortalecimiento del sistema formador de docentes.

h) Impulsar y desarrollar acciones de investigación y un laboratorio de la formación.

i) Impulsar acciones de cooperación técnica interinstitucional e internacional.

El INFD, desde el momento de su creación, organizó sus acciones a partir de procesos de planificación estratégica, mediante la elaboración y seguimiento de Planes Nacionales de Formación Docente (Resoluciones CFE N° 23/07, 101/10, 167/12 y 188/12). Estos planes, acordados federalmente por el Consejo Federal de Educación<sup>15</sup>, tienden a dar respuesta a las problemáticas detectadas en diagnósticos del estado de situación del sistema formador y a establecer objetivos de trabajo en los distintos períodos de gestión. En este sentido se acuerdan seis políticas sustantivas que articulan los planes:

I. Planeamiento y desarrollo del Sistema Nacional de Formación Docente.

---

<sup>15</sup> “El Consejo Federal de Educación (CFE) es el organismo de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional para asegurar la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Su presidente es el Ministro de Educación de la Nación y se encuentra a su vez integrado por la máxima autoridad educativa de cada jurisdicción y tres representantes del Consejo de Universidades”. Extraído de: <http://portal.educacion.gov.ar/consejo/el-consejo/>

II. Evaluación Integral de la Formación.

*III. Fortalecimiento del Desarrollo Curricular.*

*IV. Fortalecimiento de la formación continua y la investigación.*

V. Fortalecimiento de la trayectoria y la participación de los estudiantes.

*VI. Consolidación de la formación pedagógica con recursos digitales.*

En lo respectivo a esta investigación se hará foco en las políticas en *cursiva* (III, IV y VI) por ser estas las que se relacionan directamente con las acciones de la integración pedagógica de las TIC.

### **Fortalecimiento del Desarrollo Curricular.**

En el año 2007, se elaboran y aprueban los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial (aprobados por Resolución CFE N° 24/07). En el Artículo 43 se expresa: *“Por otra parte, es necesario también que la Didáctica General, las Nuevas Tecnologías Educativas, y las Tecnologías de la Comunicación y la Información sean incorporadas en este campo de formación general como parte esencial de la formación de la docencia, independientemente del nivel u objeto de estudio para el cual se especialice” [...] “Cabe señalar que por su triple carácter –material, simbólico y social– la enseñanza de las TIC debe tender al desarrollo de estrategias y dispositivos de evaluación en donde la propia utilización de las herramientas se constituya en objeto de análisis crítico desde los marcos conceptuales pertinentes”* (Res. CFE N° 24/07. Art. 43).

A partir de estos Lineamientos, el área de Desarrollo Curricular del INFD, confecciona una serie de Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares<sup>16</sup>. Estas recomendaciones cuentan con un apartado específico para las TIC, en las que se afirma:

*“Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) representan un amplio conjunto de cambios culturales en permanente evolución e innovación, resultantes de la revolución tecnológica de fines del siglo XX. **Evitando cualquier “fundamentalismo”**, es posible afirmar que constituyen el mayor cambio social y cultural operado después de la*

---

<sup>16</sup> Disponibles en: [http://cedoc.infed.edu.ar/index.cgi?wid\\_seccion=9&wid\\_item=42](http://cedoc.infed.edu.ar/index.cgi?wid_seccion=9&wid_item=42).

*revolución industrial, que ha tenido incidencia sustantiva sobre la estructura y dinámica de las organizaciones sociales y –en particular– de las escuelas, la enseñanza y el aprendizaje. El escenario de la sociedad del conocimiento y la información se caracteriza por su articulación sobre los procesos de producción, circulación y distribución del conocimiento, así como por la dirección flexible de la innovación. **Su inserción trasciende el desarrollo de aspectos instrumentales** para orientarse hacia la construcción de conceptos y estrategias en donde las TIC se ubican como potenciadoras de la enseñanza y de la gestión institucional en las escuelas. **Su impacto alcanza la reconfiguración de los procesos de alfabetización e inclusión social.** La incidencia que adquieren sobre herramientas y marcos conceptuales posibilita la construcción de criterios y sentidos por lo que las **TIC se ubican transversalmente** respecto del desarrollo de los contenidos de las diferentes áreas de la formación” (Recomendaciones, 2009: 132. Las negritas son nuestras).*

Asimismo en estos documentos se plantea como un problema frecuente la incorporación de las TIC en el contexto educativo. Se asegura que (hasta ese momento), el desarrollo curricular respecto a este tema se ha reducido a un dominio instrumental, es decir, se centran en los aprendizajes de aspectos técnico-operativos de manejo de computadoras y/o redes.

*“No se trata de saberes que puedan considerarse de orden “operativo” o instrumental sino de marcos de análisis que permitan a los estudiantes comprender las condiciones sociales, políticas, económicas, etc., en las que hoy se genera el conocimiento. El análisis desde variables que permiten abordar la complejidad del fenómeno permitirá a los futuros/as docentes desarrollar marcos conceptuales y metodológicos situados, colaborando así con el desarrollo de un sentido crítico y una apropiación responsable de las herramientas y recursos que puedan provenir de los aportes de las TIC a la educación. Dada la concepción de las TIC como campo integrado por saberes provenientes de diferentes disciplinas y campos, resulta central comprender el marco de la Sociedad del Conocimiento y la Información para comprender la complejidad que caracteriza el escenario actual de las acciones pedagógicas” (Recomendaciones 2009: 139)*

En este sentido, se proponen al menos tres niveles para el diseño de propuestas de inclusión de las TIC dentro del desarrollo curricular, que distinguen como aspectos diversos aunque complementarios: 1- la dimensión procedimental-instrumental de las TIC, 2- la dimensión pedagógico-didáctica y 3- la crítico-analítica:

1. Un nivel vinculado a los procesos de *alfabetización digital*, centrado en el desarrollo de competencias de carácter procedimental o instrumental.
2. Un nivel relacionado con el uso educativo de las TIC para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se vincula con la posibilidad de poner en marcha estrategias vinculadas con las TIC que optimice la enseñanza y el aprendizaje.
3. Un nivel de reflexión crítica acerca de las implicancias de las TIC en el contexto actual y en la vida cotidiana de los sujetos y las instituciones educativas. Se trata de dotar a los estudiantes de un marco de análisis crítico que les permita desarrollar criterios propios de utilización, y producir o participar en proyectos con TIC acordes con dichos criterios, con el objetivo de sumar una visión de investigación y análisis a las prácticas docentes. (Recomendaciones 2009: 91 y 92)

La inclusión de las TIC en la formación docente se argumenta a partir de una serie de propósitos que tendrían incidencia en diversos planos de las instituciones educativas, a saber:

- sobre la gestión administrativa y el procesamiento de la información académica y organizacional;
- sobre actividades formativas que trascienden el ámbito de las aulas presenciales, es decir el campo de lo “virtual”;
- sobre el desarrollo profesional de los docentes y la formación en habilidades, capacidades y destrezas que involucran el uso de las herramientas que nos proveen las TIC;
- sobre lo curricular, constituyéndose en un potencial objeto de estudio sobre todo considerando su impacto sobre los fenómenos de aprendizaje y enseñanza. (Recomendaciones, 2009: 132 y 133).

Los diseños curriculares de formación docente comenzaron a tener carácter jurisdiccional recién a partir del año 2009, esto quiere decir que, antes de esta fecha, los diseños curriculares de la formación de los docentes estaban caracterizados por construcciones institucionales muy diversas lo cual generaba un sistema de formación muy variado aun dentro de una misma provincia. A partir de 2009, comienza un proceso de construcción jurisdiccional de los diseños (cada provincia tiene que elaborar un diseño curricular único de cada profesorado) en base a las normativas nacionales que regulan esta situación, con

el fin de construir una base común a todas las formaciones sin dejar de atender a las particularidades de cada provincia. La primera etapa de construcción de los diseños comenzó por los Profesorados de Inicial y Primaria, continuó luego por los Educación Especial, Educación Física, Educación Artística y Lenguas Extranjeras y concluyó con los diseños de Educación Secundaria y Superior.

En este punto es importante destacar que en el año 2008 se crea la Comisión Federal de Evaluación -Co.F.Ev.- (Resolución Ministerio de Educación ME N° 2170/08, luego reemplazada por la Resolución ME N° 1588/12) que analiza y evalúa los diseños curriculares de formación docente, para otorgar la validez nacional de los títulos. Esta Comisión está integrada por dos representantes de cada región (NEA, NOA, Patagonia, Centro y Cuyo) y se reúnen bimestralmente en el INFD a fin de realizar los mencionados análisis. En Diciembre de 2012, al finalizar el primer período de trabajo de la Co.F.Ev., los miembros elaboraron una memoria del trabajo realizado en la cual se destacan las principales recomendaciones que realizaron a los diseños curriculares evaluados<sup>17</sup>. Una de las principales y reiterada recomendación fue la inclusión de las TIC en los diseños, debido a su ausencia o a su inclusión parcial en alguna materia en particular.

### **Fortalecimiento de la formación continua y la investigación.**

En esta línea de trabajo se encuentran todas las acciones destinadas a aportar a la formación continua de los docentes en ejercicio. Tal como se afirmó más arriba, la formación docente es comprendida como un proceso que no se agota en la formación inicial, por tal motivo y sumando a los cambios y transformaciones del mundo y en particular de la cultura contemporánea, la formación continua de los docentes es un punto clave para la integración de las TIC, sobre todo si se piensa que las mayores innovaciones tecnológicas digitales se han sucedido en un corto plazo y que la mayoría de los docentes en ejercicio se formó con currículos que no concebían dichos dispositivos.

La principal acción de formación continua en materia de integración de TIC, desarrolladas desde el INFD, fue la línea denominada “Acompañamiento Pedagógico Virtual”. Este dispositivo, desarrollado en 2007-2011, consistió en la instalación de un espacio virtual destinado a que los docentes de diversas disciplinas, analicen sus prácticas de enseñanza de modo colectivo y con el apoyo de la coordinación del área de Desarrollo

---

<sup>17</sup> Extraído de: <http://portales.educacion.gov.ar/infid/files/2011/06/COFEV-Informe-2009-2011.pdf>.

Profesional del INFD (Relato de una construcción política federal 2007-2011. INFD 2011:40).

Respecto a los Postítulos, en el período 2008-2011 se llevaron a cabo los Postítulos: Especialización Superior en Educación Rural para el Nivel Primario y Especialización Superior en Educación en Contextos de Encierro. En la entrevista realizada a la Directora Nacional de Desarrollo Profesional e Investigación, la Licenciada Andrea Molinari afirma que *“inspirados en estas experiencias de Postítulos, se toman estos modelos para trabajar sobre la formación de los docentes del país en el uso de las TIC”* (Molinari, 2015: 2).

Respecto a la investigación, el INFD realiza concursos para financiar proyectos de investigación pedagógica respecto a los usos pedagógicos de las TIC. Según la investigadora Cecilia Ros (2014) del total de los proyectos financiados, *“las investigaciones sobre TIC en los Institutos Superiores de Formación Docente se incrementaron, creciendo entre 2007 y 2013, del 6 % al 15 %”* (Ros, 2014: 12), por lo cual se puede pensar que la integración de las tecnologías en el nivel superior está cobrando importancia con el correr de los años.

### **Consolidación de la formación pedagógica con recursos digitales.**

Esta línea es la que se encuentra estrechamente vinculada con el propósito de esta investigación ya que está destinada a instalar y consolidar el uso profesional y pedagógico de las TIC en el sistema formador.

Esta política llevada adelante por el área TIC del INFD, tuvo como una de las primeras acciones, conformar la Red Nacional Virtual de Formación Docente que está formada por un conjunto de herramientas configurables (campus virtual, repositorio colectivo, sitio web, revista de noticias digitales, blog, etc.). Esta Red cuenta con diferentes *nodos* algunos gestionados por INFD y otros desarrollados por cada Instituto Superior de Formación Docente (ISFD).

Una de las principales acciones llevada a cabo por el nodo gestionado por el INFD es la formación continua virtual. Desarrollados en conjunto con Conectar Igualdad, se llevaron a cabo cursos y seminarios orientados a instalar las TIC en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los docentes y estudiantes del sistema formador de gestión estatal y privada. Algunos de los seminarios fueron: Enseñar con TIC (para diversas disciplinas

como Química, Lengua y Literatura, Educación Especial, Biología Matemática, etc.) y Secuencias didácticas con TIC (también para diversas disciplinas como las antedichas). Respecto a los cursos, se llevaron a cabo: Curso introductorio: Educación y TIC, Comunicación Visual, Organizadores gráficos, Administración de aulas virtuales, Diseño de actividades interactivas y Diseño y planificación de proyectos: Gantt Project. (Relato de una construcción política federal 2007-2011. INFD 2011:45)

Muchos de estos cursos y seminarios *“se aggiornaron, se acomodaron y se les dio un formato para que sea un módulo de una formación más prolongada. Así conformaron parte del Postítulo porque ya teníamos estas experiencias importantes probadas”* (Molinari, 2015: 1).

Otras de las acciones gestionadas por el INFD fue la creación de la Red Social de Docentes Argentinos -AKANA-. Es una plataforma desarrollada especialmente para favorecer la interacción entre todos los docentes de todos los niveles y modalidades del sistema educativo argentino.

Por último, es preciso destacar que previo al Programa Conectar Igualdad, el INFD destinó un monto anual a las jurisdicciones (a través de diversas líneas de acción) para la provisión de equipamiento tecnológico y de conectividad a los ISFD. Desde 2007 hasta 2010 se destinó presupuesto a las Direcciones de Nivel Superior de cada jurisdicción, para: la distribución de equipos (computadoras de escritorio, impresoras chorro a tinta, impresoras láser, router, fax, estabilizadores de tensión), apoyo a la conectividad (entre 2008 y 2010 se destinó un monto anual para garantizar la conectividad en cada ISFD) y actualización de materiales didácticos, bibliografía y dispositivos para la formación. Los datos sobre el Programa Conectar Igualdad se verán más adelante en el apartado 5.1.4.

Hasta aquí las principales acciones desarrolladas por el INFD relativas a la integración pedagógica de las TIC en la formación docente, las cuales se pueden resumir en tres ejes: equipamiento, integración curricular en la formación inicial y formación continua.

### **5.1.3. Educ.ar**

En el Artículo N° 101 de la LEN, se reconoce a **Educ.ar** Sociedad del Estado como el organismo responsable del desarrollo de los contenidos del Portal Educativo creado en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, o bajo cualquier otro dominio que pueda reemplazarlo en el futuro. A tal efecto, Educ.ar Sociedad del Estado podrá

elaborar, desarrollar, contratar, administrar, calificar y evaluar contenidos propios y de terceros que sean incluidos en el Portal Educativo, de acuerdo con los lineamientos respectivos que apruebe su directorio y/o le instruya dicho Ministerio.

El portal Educ.ar comienza a funcionar en Julio de 2003 con el objetivo de *auxiliar* a docentes y directivos de instituciones educativas en la incorporación de las TIC en el aula. Aunque esta política comienza a desarrollarse previamente a lo que se marcó como hito más arriba, se considera importante destacarla dado que fue una de las políticas públicas encargada de llevar adelante capacitaciones para docentes en TIC y porque como lo especifica la Licenciada Andrea Molinari *“era Educ.ar quien venía llevando adelante las cuestiones referidas a la inclusión de las TIC. Cuando se decide comenzar por los seminarios y cursos, que luego serán la antesala del Postítulo, se comienza a trabajar con Educ.ar y con Conectar Igualdad, que eran quienes tenían experiencia en la temática. Nosotros (INFD) teníamos fundamentalmente las cuestiones administrativas. Fuimos los tres organismos o áreas los que trabajamos intensamente”* (Molinari, 2015: 2).

En el portal se explicita que *“desde el año 2003, se ha puesto en marcha en nuestro país una profunda transformación de la educación, **con los objetivos de incluir a los sectores más desprotegidos**, democratizar la vida escolar y refundar una sociedad más justa a través de una educación de calidad.”* (Extraído de: [www.educ.ar](http://www.educ.ar). La negrita es nuestra). Entre los objetivos de creación y producción de esta plataforma se encuentran:

- **contribuir a la inclusión**, a la democratización del conocimiento y a la igualdad educativa a través del uso productivo de las TIC desde la primera infancia hasta la formación de los jóvenes;
- brindar apoyo pedagógico y de contenidos para docentes y alumnos de todas las geografías y sectores sociales del país para optimizar y modernizar los procesos de enseñanza y aprendizaje **y generar pedagogías inclusivas** para que los alumnos y alumnas mejoren sus desempeños y puedan ser retenidos en el sistema a partir de una enseñanza innovadora, significativa y/o personalizada;
- mejorar la calidad de la educación a través de la distribución de conocimiento e información por plataformas digitales vehiculizando contenidos de calidad que permitan la actualización y la profundización en ciencias sociales, naturales, artes y humanidades;
- **difundir las competencias del siglo XXI** para la formación de los alumnos y las alumnas de todos los niveles educativos, especialmente los jóvenes en el marco de

su inserción en la vida productiva del país y en la vida pública y especialmente las competencias vinculadas al consumo crítico de información verbal, audiovisual y visual tal como lo marca el espíritu de la Ley N.º 26.522 (Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual);

- **acompañar a los docentes en la incorporación de nuevas formas de enseñanza-aprendizaje** de nuevos contenidos y saberes, jerarquizando la tarea de los educadores como profesionales del siglo XXI;

- difundir el aprendizaje en ciencia y tecnología para brindar horizontes de realización a jóvenes y **contribuir a un perfil de desarrollo de país volcado a la ciencia y la tecnología.**

#### 5.1.4. Conectar Igualdad.

El Programa Conectar Igualdad (PCI) es una iniciativa del gobierno de la Presidenta Dra. Cristina Fernández de Kirchner creada a través del Decreto Presidencial N° 459 del año 2010. Depende de la Jefatura de Gabinete, del Ministerio de Educación, del Ministerio de Planificación y de ANSES. Actualmente el PCI se encuentra dentro del Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE) el cual se desarrollará en el punto 5.1.6.

El objetivo de Conectar Igualdad es **fomentar la igualdad de oportunidades** a través del acceso a un instrumento que disminuye la brecha digital. También busca la formación de **sujetos críticos** que sean capaces de manejar los nuevos lenguajes y ubicarse en las complejas realidades sociales. El programa intenta aumentar la **inclusión digital, educativa y social**, pero también revalorizar la escuela de gestión pública y mejorar su calidad educativa.

La iniciativa está destinada a escuelas secundarias, especiales e institutos de formación docente de gestión pública estatal. Se establece dar una computadora portátil a cada alumno y docente, capacitación y contenidos educativos. Los principales destinatarios son los estudiantes y profesores, sin embargo este Programa considera que se ven beneficiadas las familias y la comunidad en general, debido a que la portabilidad de las computadoras llega a hogares y lugares donde antes no había.

Los números de Conectar Igualdad varían dependiendo la fuente de información. La última consulta a la página institucional del programa ([www.conectarigualdad.gob.ar](http://www.conectarigualdad.gob.ar))

informa que se han entregado 5.317.247 netbooks en todo el territorio argentino<sup>18</sup>. En la Res. CFE N° 244/15 (que se analizará más adelante) se informa que *“Conectar Igualdad ha cumplido su objetivo de entregar netbooks al 100% de las escuelas secundarias, escuelas de educación especial e institutos de formación docente; son más de 4.7 millones de netbooks, en más de 11.000 instituciones educativas. Otros indicadores de avance en la disponibilidad de infraestructura tecnológica, señalan que en el 88% de las escuelas del país hay servidores escolares instalados y funcionando; asimismo, el 61% de las escuelas tiene conexión a Internet”* (Res. CFE N° 244/15: 1).

Entre los objetivos Conectar Igualdad se propone trabajar para lograr una sociedad alfabetizada en las TIC, con posibilidades de un acceso democrático a recursos tecnológicos e información sin distinción de grupo social, económico ni de las más diversas geografías, tanto rurales como urbanas y pretende generar profundas transformaciones para fortalecer la nueva escuela que consolide una Argentina justa, libre y soberana.

Se estima que Conectar Igualdad ya *sensibilizó* a más de 600.000 docentes en sus 5 años de trayectoria por medio de estrategias territoriales, congresos masivos y actividades online. La principal estrategia de fortalecimiento para la integración de TIC es la alfabetización digital básica y la iniciación digital en una primera etapa y luego con la capacitación disciplinar dieron paso a estrategias de integración genuina para fortalecer la enseñanza (Res. CFE N° 244/15).

### 5.1.5. Señales de TV: Canal Encuentro y PakaPaka.

El Ministerio de Educación, encarga a Educ.ar, a través de la señal educativa **“Encuentro”** u otras que pudieran generarse en el futuro, la realización de actividades de producción y emisión de programas de **televisión educativa y multimedial** destinados a fortalecer y complementar las **estrategias nacionales de equidad y mejoramiento de la calidad de la educación**, en el marco de las políticas generales del Ministerio. La programación de esta señal debe estar dirigida a:

---

<sup>18</sup> Extraído de: <http://www.conectarigualdad.gob.ar/noticia/conectar-igualdad-entrego-de-netbooks-en-todo-el-pais-2696>. Fecha consultada: 10 de Diciembre de 2015.

a) Los/as docentes de todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, con fines de capacitación y actualización profesional.

b) Los/as alumnos/as, con el objeto de enriquecer el trabajo en el aula con metodologías innovadoras y como espacio de búsqueda y ampliación de los contenidos curriculares desarrollados en las clases.

c) Los/as adultos/as y jóvenes que están fuera del sistema educativo, a través de propuestas de formación profesional y técnica, alfabetización y finalización de la Educación Primaria y Secundaria, con el objeto de incorporar, mediante la aplicación de nuevos procesos educativos, a sectores sociales excluidos.

d) La población en general mediante la emisión de contenidos culturales, educativos y de divulgación científica, así como también cursos de idiomas en formato de educación a distancia (Artículo N° 102, Ley de Educación Nacional 26.206).

PakaPaka es el primer canal educativo y público, creado por el Ministerio de Educación de la Nación, mediante la Resolución N° 1015 del año 2010 para todos los chicos y chicas de Argentina y de América Latina. En esta normativa se destaca que el objetivo central de PakaPaka es garantizar a todos los chicos y chicas el acceso a contenidos culturales y educativos de calidad que contribuyan a su desarrollo integral, desde una perspectiva de derechos. Los contenidos de la programación de este canal son producidos por Educ.ar.

El Ministerio de Educación crea esta señal reconociendo el rol de los medios de comunicación y las TIC como elementos centrales en la vida cotidiana de los chicos y de la sociedad en general. Así mismo, entiende que los medios son fundamentales en la construcción de una sociedad más justa con educación de calidad para todos y asume que la televisión pública debe ser un espacio que muestre y permita mostrarse y expresarse a todos los chicos y chicas del país respetando sus diferencias y particularidades.

Entre los objetivos de PakaPaka se encuentran:

- Garantizar el acceso de chicos y chicas a contenidos culturales y educativos de calidad, que contribuyan a su desarrollo integral, con una perspectiva de derechos.

- Generar una programación de alta calidad dirigida al público infantil que estimule la creatividad e imaginación, que promueva la diversidad y la inclusión y que despierte el interés por el conocimiento.
- **Poner a disposición de docentes y alumnos material audiovisual y digital educativo destinado a acompañar el proceso de enseñanza/aprendizaje en diversas áreas curriculares, y a favorecer el uso de las tecnologías de información y comunicación en los procesos pedagógicos.**
- Desarrollar propuestas interactivas y multiplataforma atractivas y de calidad que convoquen a la participación y producción creativa de los chicos y chicas.
- Promover acciones territoriales a lo largo de todo el país con el objetivo de que chicos y chicas se relacionen con los contenidos y personajes del canal a través de propuestas artísticas como festivales, muestras, obras de teatro y actividades en diferentes eventos, en todo el país. (Extraído de: [www.pakapaka.gob.ar](http://www.pakapaka.gob.ar))

### 5.1.6. Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE)

El PNIDE es una estrategia convergente de programas y acciones que llevan adelante los distintos niveles y modalidades del sistema educativo, aportando en este proceso, acciones de formación y acompañamiento específicas, trabajo institucional, promoción de nuevos roles, producción de contenidos y de software, actividades de investigación y comunicación entre otras. Este Plan, aprobado por Resolución del Consejo Federal de Educación N° 244/15, propone articular ejes generales de los diferentes programas como: Conectar Igualdad, Primaria Digital, otros que hubiere de las Direcciones de Nivel y las Direcciones de Modalidades, el Departamento de Áreas Curriculares, el INFD, el Instituto Nacional de Educación Tecnológica – INET-, Educ.ar y cualquier otra dependencia del Estado Nacional que esté planificando o implementando acciones relacionadas con la integración de TIC en entornos educativos (por ejemplo, el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, las Universidades Nacionales y el Programa de Núcleos de Acceso al Conocimiento del Ministerio de Planificación, Obras y Servicios Públicos de la Nación). Asimismo, se propone promover una mayor coordinación y colaboración recíproca entre la Nación y las provincias para potenciar las sinergias y multiplicar el impacto de las iniciativas nacionales y jurisdiccionales.

Entre los objetivos de este Plan se destacan: fortalecer el uso pedagógico de las TIC en las escuelas, promover el uso de las TIC en la formación inicial y continua de docentes y estimular, acompañar y visibilizar el protagonismo de los jóvenes en relación con la integración de TIC y el desarrollo de proyectos innovadores de los docentes, entre otras. (Res. CFE N° 244/15. Anexo I).

El PNIDE se organiza en cuatro campos: a) formación permanente y acompañamiento situado, b) investigación, desarrollo e innovación c) articulación y d) seguimiento, evaluación y comunicación. Respecto a la formación permanente, es importante destacar que este plan cuenta con formación destinada al nivel primario y secundario únicamente.

### **5.1.7. Síntesis de las políticas desarrolladas.**

De manera resumida, se puede decir que las políticas llevadas a cabo por los organismos nacionales de educación, apuntaron a:

- **Provisión de equipamiento tecnológico y conectividad.**
  - Distribución de equipos.
  - Apoyo a la conectividad.
  - Creación de la Red Nacional Virtual de la Formación Docente.
- **Inclusión de las TIC en los lineamientos curriculares.**
  - Actualización de materiales didácticos y bibliográficos con inclusión de TIC.
  - Incorporación en los diseños curriculares de formación docente inicial.
- **Capacitación y formación continua en TIC.**
  - Cursos para facilitadores.
  - Cursos y seminarios virtuales para docentes.
  - Cursos para estudiantes de profesorado.
  - Postítulo de Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC.

Por lo anteriormente expuesto, se puede sostener que la integración pedagógica de las TIC en la formación docente está presente en la agenda de política educativa nacional desde diferentes acciones: equipando a los Institutos Superiores de Formación Docente, produciendo y creando contenido por medio de las plataformas y canales públicos del Estado y formando a los docentes, por medio de distintas capacitaciones de diversas modalidades y temáticas.

Por último, se puede notar que todas las políticas acentúan la idea de que la inclusión pedagógica está estrechamente vinculada con la inclusión social de los estudiantes y los docentes. El investigador Jara Valdivia (2008) establece que hay tres diferentes racionalidades que subyacen en la toma de decisiones de las políticas educativas de integración de las TIC: **racionalidad económica, racionalidad pedagógica y la racionalidad social**. La primera es aquella que en los objetivos de la política se encuentra el desarrollo de competencias TIC para el mundo del trabajo, es decir, se estima necesario enseñar el manejo de las TIC a los estudiantes para favorecer su competitividad como futuros trabajadores. La racionalidad pedagógica, es la que concibe a las TIC como un medio para contribuir el mejoramiento de la educación y generar transformaciones desde el punto de vista pedagógico. Desde este enfoque, las TIC son vistas con sus potencialidades, como herramientas para modernizar los procesos de gestión administrativa y académica de los sistemas educativos, así como una oportunidad para la innovación pedagógica.

La última, la racionalidad social *“parte de considerar que existe un imperativo político de garantizar a los estudiantes de todos los sectores sociales las competencias para usar las TIC, tomando en cuenta, además, la importancia de integrar estas tecnologías en sus proyectos educativos, como una estrategia para lograr proyectos democráticos de inclusión y justicia social. La escuela es, en este caso, la institución elegida para desempeñar un rol central en la disminución de la brecha digital, como responsable no solo de la distribución de dispositivos, sino de operar sobre la calidad de su uso pedagógico. Desde esta perspectiva, las TIC se presentan como un bien y como un medio. Un bien, en tanto se conciben como un bien social para ser democratizado al garantizar su acceso, y un medio, pues podrían incidir a la hora de resolver algunos aspectos de la deserción escolar, especialmente aquellos relacionados con la dificultad de amplios sectores de la población que, por diferentes motivos, encuentran obstáculos en el acceso a la escolarización”* (Informe SITEAL 2014: 36).

Siguiendo esta conceptualización y teniendo en cuenta los objetivos y fundamentos de las políticas explicadas anteriormente, se puede sostener que la integración pedagógica de las TIC en nuestro país ha concebido a la *racionalidad social* como base y finalidad para el desarrollo de las mismas. En este sentido se puede sostener que el posicionamiento del Estado respecto a las políticas educativas está estrechamente vinculado con los ideales del proyecto político iniciado en 2003. Este Estado tiene un rol central en la

reconstrucción de las políticas públicas. Se propuso la restitución y ampliación de los derechos, así como la inclusión e integración de los sectores más desfavorecidos. Las políticas educativas llevadas adelante son concebidas para mejorar el campo educacional pero también para reducir las desigualdades sociales más amplias.

## 5.2. Postítulo Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC.

### 5.2.1. Marco regulatorio de los postítulos docente.

La Resolución del Consejo Federal de Educación N° 117 del año 2010, especifica que hay tres tipos de postitulación en la Formación Docente: Actualización Académica, Especialización Superior y Diplomatura Superior. Cada una de ellas presenta características particulares, las cuales son especificadas en esa misma normativa. En lo respectivo a la Especialización, se define a ésta como una propuesta académica que *“dará respuesta a las necesidades de especialización en modalidades, orientaciones, roles y funciones que demande el sistema educativo y/o aborden campos específicos de la práctica profesional”* (Resolución CFE N° 117/10). Asimismo, se establece que la titulación exigirá la presentación y aprobación de un Informe Final complementada con una instancia de Coloquio individual, en los que se dará cuenta del manejo conceptual y metodológico correspondiente a la formación. Las Especializaciones deben contar con una carga horaria mínima de 400 horas reloj y otorgan el título de “Especialista Superior en...”

Según la normativa, las jurisdicciones pueden ofertar diferentes tipos de postítulos docentes pero la validez nacional de dicha certificación depende de los organismos nacionales. Asimismo, el Estado, a partir de los organismos pertinentes, tiene la facultad de dictar postítulos nacionales.

Antes de la creación e implementación del postítulo analizado, el INFD había desarrollado dos postítulos: Especialización Superior en Educación Rural para el Nivel Primario y Especialización Superior en Educación en Contextos de Encierro (Res. CFE N° 57 y 58 de 2008). Estos postítulos no fueron implementados por todas las provincias, es decir fueron de carácter federal pero no nacional (la aprobación se dio por medio del Consejo Federal de Educación pero no todas las provincias lo llevaron adelante). El Postítulo analizado marca un doble hito en materia de postitulación docente: es el primer postítulo de carácter nacional implementado en todo el país y es el primero en abordar la temática de las TIC.

### 5.2.2. Creación del Postítulo.

Bajo la norma de regulación antedicha, y considerando a los postítulos docentes como una propuesta académica de formación continua orientada a dar respuestas a problemáticas educativas, en el año 2012, se crea **el Postítulo “Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC”** bajo la Resolución N° 856 del Ministerio de Educación de ese mismo año. En esta normativa se establecen los lineamientos generales sobre su implementación y el desarrollo de dicha capacitación.

Entre los diversos argumentos que fundamentan el interés de esta política, se sostiene que:

*“En el siglo XXI los alumnos de las escuelas argentinas constituyen la primera generación que se socializa y configura su personalidad en interacción con medios no lineales de comunicación. Asistimos a la realidad de personas que crecen a la luz de una cultura digital interactiva, con nuevos entornos y lógicas de relacionamiento (Facebook, Twitter) y una estética audiovisual de videoclip, de velocidad e instantaneidad”* (Resolución ME N° 856/12).

En este pasaje se puede apreciar, que la idea fundante de la Escuela, como institución encargada de la trasmisión de la cultura y espacio privilegiado de construcción de las identidades, se ve interpelada por las tecnologías de la información y la comunicación. Hay una redefinición del rol del Estado frente a los cambios culturales y sociales, en el cual ya no posiciona a la Escuela como la institución hegemónica de dichos procesos. Se reconoce el poder de las TIC como agentes socializadores pero no se libera el campo educativo a las lógicas de las mismas.

Si en los orígenes la escuela pública era “la” institución socializadora y en los ´90 fue considerada un obstáculo para el desarrollo de las lógicas mercantiles, desde hace un tiempo hasta la actualidad se ve una “repolitización de la educación” (Huergo, 2011) en la cual el Estado reconoce el poder de las TIC y posiciona a la escuela como poseedora de *“un rol fundamental porque es el espacio donde todos los niños y niñas, jóvenes y adultos pueden acceder efectivamente a la alfabetización digital”*. (Res. ME N° 856/12).

Por otro lado, la Licenciada Andrea Molinari, asegura que la integración de las TIC en la formación docente *“es una preocupación de la época. La alfabetización digital se impone*

*como una necesidad hoy en día. Socialmente somos una comunidad que consume tecnología a diario y el Estado debe dar la discusión crítica sobre lo que se debe enseñar en la escuela al respecto. La escuela debe enseñar otros tipos de usos de las tecnologías que no son los más habituales. Me parece que la integración pedagógica de las TIC es una cuestión de época que encara al sistema educativo para que esté a la altura de las circunstancias. Las instituciones y los docentes deben estar preparados para ser parte de la responsabilidad que implica esta integración. Por eso me parece fundamental que el impulso de esa integración deba ser necesariamente político” (Molinari, 2015: 11).*

Al igual que lo planteado en la fundamentación de la Resolución, se afirma que las tecnologías son parte de la vida de todos los sujetos educativos y que su presencia no debe ser pasada por alto por el sistema educativo.

Por otro lado, Molinari afirma que la inclusión de las TIC en la formación docente no se inicia con el Postítulo sino que “en el año 2007 cuando se crea el INFD María Inés Vollmer (primera Directora Ejecutiva del INFD) advierte con una pre-claridad que las TIC eran una **tendencia** importante pedagógica para incorporar. Así que ya en el 2007 se inicia una política intensa de TIC en el nivel superior. Por un lado, dotando de tecnología a los institutos que estaban muy desmantelados en ese sentido, y por otro lado el Área TIC del INFD asume directamente un trabajo sobre la formación de perfiles. Ahí siempre se sostuvo que los profesores eran los que tenían a cargo de las materias, que debían ir asumiendo un rol más activo frente al armado de las páginas de los institutos. Desde 2007 hay una política intensa orientada a la formación docente y a la dotación de esta tecnología. Sin embargo, es en 2010 con Conectar Igualdad que se da un impulso impensado hasta ese momento” (Molinari, 2015: 1).

En el mismo sentido, la Lic. Espiro sostiene que entre los antecedentes del Postítulo está el propio trabajo realizado en el INFD, “nosotros en el área empezamos en el 2007 con la formación de los facilitadores, que aprendieron a manejar los campos virtuales, a ser web master de los institutos y a difundir contenido. Entonces a partir de ahí los fuimos conociendo. Fuimos conociendo a los mejores, los más activos, los que escribían mejor. Y de ahí tomamos un grupo de tutores cuando empezó luego a trabajar con Conectar Igualdad. [...] En el 2012 aparece la idea de hacer un Postítulo. Ya desde su origen se pensó en articular las propuestas que estaba haciendo el INFD, Educ.ar, Conectar Igualdad. Entonces, a partir de las propuestas existentes que eran cursos de tres meses, es decir 10 clases generalmente, los tuvimos que acomodar a un postítulo con módulos

*bimestrales, o sea que por ahí reducían su contenido y armar una estructura curricular entre todos” (Espiro, 2015: 19).*

Las dos entrevistadas relatan los mismos antecedentes respecto a la integración de las TIC en la formación docente. Encuadran el origen del Postítulo junto con otras políticas nacionales y dan cuenta de la necesidad de articular entre los diferentes organismos para llevar a cabo una política de dicha dimensión. Se podría hipotetizar que una política de capacitación docente de esta magnitud se vio supeditada hasta tanto el Programa Conectar Igualdad hubiera otorgado una gran cantidad de notebooks a los docentes.

En sintonía con lo dicho por las entrevistadas y por lo postulado en la Ley de Educación Nacional, en la fundamentación de la Resolución ME N° 856/12 dice *“el Estado Nacional ha desarrollado una serie de medidas tendientes a garantizar el derecho de una educación para todos y de calidad. Una de las políticas que contribuye significativamente al cumplimiento de este objetivo, es la universalización del acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, que encuentra el programa Conectar Igualdad el **mecanismo democratizador** a partir del cual los alumnos docentes, directivos y otros profesionales de las escuelas públicas argentinas de nivel secundario y de la modalidad de educación especial cuenta con su propia netbook, así como también los Institutos de Formación Docente”*(Res. ME N° 856/12. Anexo I).

### **5.2.3. Fundamentos y objetivos.**

En la Resolución ME N° 856/12 se postulan los siguientes objetivos del Postítulo:

- Actualizar la formación de los profesionales de la docencia, en sus diversos cargos y funciones en el uso pedagógico de las TIC, promoviendo la producción de nuevos saberes para la gestión educativa y la enseñanza, el aprendizaje y la reflexión sobre las prácticas, tendientes a lograr una mejora en las trayectorias educativas con los alumnos.
- Ofrecer un espacio de discusión crítica en torno a la inclusión de las TIC en la gestión educativa, la enseñanza y las prácticas escolares.
- Ampliar el campo de la experiencia de los educadores a través del aprendizaje de nuevos conocimientos e instrumentos que les permitan diseñar estrategias de trabajo en las aulas y en las escuelas.

- Proponer múltiples recursos para la formación, producción e intercambio de experiencias relacionadas con los aprendizajes mediados por las nuevas tecnologías.
- Generar el registro y la sistematización de experiencias, recursos y contenidos como herramienta privilegiada para acompañar procesos de evaluación y autoevaluación institucional.

Es relevante detenerse particularmente sobre el primer objetivo porque allí se fundamentan diversas cuestiones importantes para esta investigación.

En primer lugar es significativo remarcar que comienza con el verbo “actualizar”. La actualización es el estudio de nuevos aportes teóricos o instrumentales provenientes de avances científicos y/o tecnológicos pero supone el previo conocimiento de cuestiones relacionadas con la temática. En este punto, esta política no se presenta como inaugural en la materia sino que afirma que los docentes cuentan con conocimientos en materia de integración pedagógica de las TIC. Si bien esta capacitación es la primera en cuanto al tema y a su magnitud, el Estado reconoce y reafirma que ha avanzado sobre la integración de las TIC en la formación docente.

Asimismo, estipula que esta formación no está destinada solamente a docentes que ejercen su práctica áulica, sino también a *“profesionales de la docencia, en sus diversos cargos y funciones”* por lo cual se puede afirmar que el uso pedagógico de las TIC desborda las cuestiones de enseñanza y aprendizaje, siendo un saber necesario para todo sujeto educativo.

Por otro lado, en este objetivo se establece que **uno de los aportes pedagógicos de las TIC es la producción de nuevos saberes**. En sintonía con lo dicho en el párrafo anterior, esta producción no está únicamente destinada a impactar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje sino que también repercute *“en la gestión educativa y la reflexión sobre las prácticas”*.

¿Para qué incluir las TIC en la formación docente? En la última línea, este objetivo responde claramente que la inclusión de las TIC tiene el fin de *“lograr una mejora en las trayectorias educativas de los alumnos”*.

En líneas generales se puede observar que, si bien los objetivos oscilan entre aportes pedagógicos e instrumentales, se pondera al primero sobre el segundo. Únicamente el

tercer objetivo tematiza sobre cuestiones técnicas de las TIC. Éste comienza con el verbo “ampliar”, por lo cual, al igual que se comentó más arriba, se considera que los docentes ya conocen y utilizan programas, aplicaciones e instrumentos digitales educativos.

Al respecto, la Lic. Molinari sostiene que no se puede renunciar a ninguna de las dos perspectivas - pedagógica e instrumental - porque “[...] *hay un imperativo que es: ‘tengo las máquinas en el aula y nosotros vamos a hacer que algo ocurra con esas máquinas’.* Eso tiene una entrada absolutamente técnica, pero no podríamos decir que lo técnico viene desmantelado de una posición acerca de cómo incluirla. Y la posición siempre es de carácter político. *Cómo vos te parás si vas a hacer un sencillo administrador de tecnologías nuevas o vas a ser consciente de lo que implica internet, de cómo es ese saber que está ahí, qué criterios de búsqueda se pueden tener, etc. Digo en todos los planos, cómo una política es consciente de esto o sencillamente lo borra de la discusión*” (Molinari, 2015: 11).

En este mismo sentido, en la Res. ME N° 856/12 se especifica que “*se parte de la premisa de que resulta fundamental ponderar los alcances y límites de las TIC, de modo de hacer valorar sus potencialidades en tanto instrumentos para el desarrollo de propuestas educativas **sin por ello sobredimensionar la incidencia de las variables tecnológicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje***” (Res. ME N° 856/12. Anexo I)

Se puede decir que el testimonio anterior y lo expuesto en la normativa, cuestionan la *tecnofilia*, es decir, las posturas que no cuestionan el modo en el que se integran las tecnologías en la educación, sino que adhieren sin reparos a la utilización de las mismas (Eva Da Porta, 2011).

Sin caer en una mirada benevolente sobre las TIC, la Licenciada Espiro comenta su interesante postura sobre esta situación “*a mí no me convence que dentro de un módulo bien didáctico sólo se mencionen las herramientas como diciendo: ‘ahí la tenés, aprendela’.* Porque la gente se tiene que sentar. Yo he trabajado en forma presencial en el Postítulo y he visto la dificultad que tiene la gente que no conoce mucho en abordar una herramienta nueva, en explorarla y conocerla a fondo y salir con seguridad para trabajarla con sus alumnos. No te digo navegar, digo softwares complejos de ciencias o de geografía, que requieren mucho manejo técnico. Pero tampoco nos podemos quedar con el manejo técnico porque la gente tiende a aplicar una receta. Entonces corremos el

*riesgo de lo aplico, lo uso, pero no importa con qué, ni cómo. Hay que aprender las herramientas y ponerlas en cuestión. Y eso es lo que tratamos de hacer”* (Espiro, 2015: 20). La licenciada asegura que es necesario enseñar el manejo instrumental de las TIC a los docentes sin dejar todo librado a lo técnico, porque de ser así se puede caer en dos errores: se cree que las tecnologías *per se* solucionan los problemas pedagógicos o se aplican recetas sin pensar en las particularidades sobre a quienes se enseña o para qué. Es interesante esta mirada, pues es la única que consideró la enseñanza instrumental de las TIC como algo necesario en la formación docente.

#### 5.2.4. Estructura curricular del Postítulo.

La especialización cuenta con siete módulos y dos seminarios intensivos, que pueden ser cursados en cuatro cuatrimestres consecutivos. Tal como se especificó, de acuerdo a la normativa que rige los diferentes tipos de postítulos docentes, al ser una Especialización, cuenta con 400 horas reloj de cursada. Esta cantidad de horas tiene dos instancias de cursado: 120 horas presenciales y 280 horas virtuales (30% y 70% del total respectivamente). A continuación, se presenta la estructura *malla curricular*<sup>19</sup>:

Cuatri- mestre	Módulos – Seminarios	Horas Virtuales	Horas presenciales	Total
1	Marco político pedagógico	20	10	30
	El modelo 1 a 1	30	10	40
2	Módulo temático 1	30	10	40
	Enseñar, aprender y evaluar con TIC	40	20	60
3	Módulo temático 2	30	10	40
	Seminario intensivo 1	20	10	30
	Desarrollo de propuestas educativas con TIC 1	40	20	60
4	Desarrollo de propuestas educativas con TIC 2	40	20	60
	Seminario intensivo 2	30	10	40
	TOTAL	280	120	400

<sup>19</sup> Se denomina “malla curricular” a la representación gráfica de la distribución de los ciclos de formación (en este caso los módulos y seminarios). Asimismo, la malla curricular permite hacer visibles las relaciones de prioridad, secuencialización y articulación, la carga horaria y la denominación específica de cada módulo.

Esta malla curricular representa la estructura formal de la especialización. La estructura real es más amplia, por diversas cuestiones:

- Tal como se especificó en el apartado metodológico, la Especialización articula **tres trayectos académicos** con contenidos específicos según el nivel y/o modalidad en que ejerza su práctica profesional el docente-estudiante:
  1. Docentes y formadores de la Educación Especial,
  2. Docentes de Nivel Secundario,
  3. Formadores de docentes para la Educación Secundaria.

Dado que el interés de esta investigación es indagar particularmente sobre la formación docente, se hará hincapié en el tercer trayecto ya que es aquí donde se establecen los conocimientos que un docente debe tener para luego formar a los futuros docentes. Si bien todos los trayectos operan sobre la formación docente, se considera particularmente relevante indagar sobre los aportes del tercero, dado que es la formación de los formadores de docentes la que más fuerte impactará en la formación inicial de los futuros profesores.

- Los “Módulos temáticos 1 y 2” ofrecen un abanico de posibilidades que son electivas según los intereses particulares de cada docente- estudiante.
- Los módulos “Desarrollo de propuestas educativas con TIC 1 y 2” cuentan con un menú de opciones de acuerdo al rol y función que ejerza el docente-estudiante.

Resumidamente, se puede ver que la cursada real de los estudiantes se ve delimitada por tres ejes: nivel y modalidad educativa, la función que desempeña - en el caso de ser docente con actividad áulica, la disciplina que dicta - e interés personal. Es por ello que los recorridos específicos de cada estudiante pueden ser diversos aun siendo docentes que se desempeñen en el mismo nivel, modalidad y dicten la misma disciplina.

Según la Licenciada Andrea Molinari, esta estructura de trayectoria formativa es un avance dado que no limita a los docentes a una única capacitación para todos sin considerar las particularidades de la docencia sino que *“uno ve los espacios curriculares y ‘parecen’ ser uno solo pero cuando ‘levantas’ ese módulo se abre una oferta impresionante. Pensamos en los docentes en su desempeño diario, en su nivel y modalidad.”*(Molinari, 2015: 5).

Se presentan a continuación los módulos que presentan variantes electivas por interés del cursante:

Módulo temático 1.	Módulo temático 2.
Aprendiendo con videos: lenguajes alternativos en el aula.	Climas Escolares. El desafío de aprender a convivir en la escuela.
Edición de imágenes digitales.	Educación y Memoria.
El blog en el aula.	Educación Sexual Integral.
La historia de Youtube, un "libro" sin índice.	La construcción de ciudadanía en las escuelas.
La radio como herramienta educativa.	Comunicación y Ciudadanía.
Miniaplicaciones, actividades y ejercicios.	La integración como estrategia para la inclusión.
Opciones de accesibilidad.	
Organizadores gráficos.	
Grabación y edición de audio con Audacity	
Huayra.	
Aplicar TIC en problemas territoriales.	
Enseñar y aprender con imágenes.	
Presentaciones visuales.	
Producción de actividades a partir del arte digital.	
Redes Sociales como entornos educativos.	
Videojuegos educativos en entornos 1 a 1.	
Lector de pantalla NVDA para personas con discapacidad visual.	

A continuación se presentan las opciones de los módulos "Desarrollo de propuestas educativas 1 y 2", los cuales brindan contenidos ajustados a los distintos roles, funciones y disciplinas de cada cursante. Cada una de estas posibilidades consta de nivel 1 y 2 dependiendo del módulo respectivo:

Enseñar Artes Visuales con TIC.
Enseñar Artes audiovisuales con TIC.
Enseñar Biología con TIC.
Enseñar Danza con TIC.

Enseñar Educación Física con TIC.
Enseñar Física con TIC.
Enseñar Geografía con TIC.
Enseñar Historia con TIC.
Enseñar Lengua y Literatura con TIC.
Enseñar Matemática con TIC.
Enseñar Música con TIC.
Enseñar Química con TIC.
Enseñar Teatro con TIC.
Enseñar Economía con TIC.
Enseñar Educación Tecnológica con TIC.
Enseñar Lenguas Extranjeras con TIC.
Enseñar con TIC: Formación General.
Bibliotecarios
Equipos técnicos.
Equipos Directivos.
Referentes TIC.

Esta capacitación cuenta con una acreditación intermedia - Actualización Académica - que es obtenida habiendo aprobado módulos por un mínimo de 170 horas y haber realizado el Seminario Intensivo 1, es decir se obtiene luego de haber cursado y aprobado 200 horas de la especialización. Asimismo para alcanzar dicha acreditación deben estar aprobado los módulos: “Marco político-pedagógico”, “El modelo 1 a 1” o “Enseñar y aprender con TIC”. Se comprende que estos módulos son imprescindibles para que un docente esté “al día” con los contenidos de las TIC.

Por otro lado, es importante destacar una cuestión respecto a las disciplinas propuestas en el Postítulo. En el año 2009, el Consejo Federal de Educación aprobó mediante la Resolución N° 84 los “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria”. Con el fin de dar unidad y articulación al Sistema Educativo, esta normativa establece, entre otras cuestiones, una serie de orientaciones para los bachilleratos de la escuela secundaria: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Comunicación, Economía y Administración, Educación Física, Arte y Lenguas. Luego en 2011, mediante la Resolución N° 142, se aprueban los marcos de referencia de esas orientaciones, ratificando la importancia de contar con lineamientos nacionales y federales para la

construcción de diseños curriculares de nivel secundario. Esta política indica que un importante número de escuelas públicas de nivel medio dictan la orientación en Comunicación, por lo cual la cantidad de materias vinculadas a esta disciplina que se dictan actualmente se amplió notoriamente a partir de esta regulación. Sin embargo, es de suma importancia destacar que, aun siendo una de las seis orientaciones establecidas por el propio Estado, la disciplina de Comunicación es la única que está ausente en el menú de opciones de esta capacitación. En uno de los videos guías<sup>20</sup>, se recomienda que quienes se desempeñen en la disciplina de Comunicación opten por la propuesta “Formación General”.

No existe una opción Propuestas Educativas 1 de la materia que dicto

**Caso 2:**  
**No hay ninguna opción de Propuestas Educativas 1 de la materia que yo dicto.**

Revisar los programas y elegir aquella que más se vincule con su desempeño actual.

... de alguna manera con su desempeño actual.  
Por ejemplo, si dictan una materia sobre comunicación...

Se puede sostener que los administradores de la Especialización están en conocimiento sobre la vacancia de dicha orientación pero aun así no se ha incorporado un módulo respectivo.

Asimismo, se puede notar que, junto con el módulo “Enseñar, aprender y evaluar con TIC”, los módulos vinculados a la disciplina o la función del estudiante, son los que mayor carga horaria tienen en el Postítulo. Es decir que, aunque los lineamientos curriculares del INFD indiquen que la mejor manera de enseñar con TIC es trabajarlas de manera transversal en los contenidos, esta capacitación da prioridad a la enseñanza de las tecnologías particularmente a partir de su vinculación con la disciplina.

<sup>20</sup> El video se puede visualizar en: <https://www.youtube.com/watch?v=dXrp27cvxTk>.

En estos puntos, tal como lo explicitó De Alba “el constructor de la palabra” es *“el que tiene el poder de la palabra en el campo del curriculum, es un sujeto social que se mueve y se desarrolla en el contexto de las **contradicciones** y las luchas propias de éste, esto es, la producción conceptual sobre lo educativo”* (De Alba, 1995: 40).

### 5.2.5. Videos institucionales<sup>21</sup>.

Es interesante analizar en los videos institucionales qué testimonios se seleccionan para comunicar esta política. En lo pertinente a esta investigación, lo significativo de esos testimonios es - contrariamente a lo que se estipula como valedero de un discurso en primera persona que relata su experiencia individual - haber sido seleccionados para contar, comunicar y transmitir esta política.

El Estado les “da la palabra” para que sea la voz de los propios participantes los que cuenten la importancia del Postítulo. En tanto construcción del discurso, el Estado selecciona, recorta y cede el espacio a las voces que concibe afín a su postura. Esta idea conceptual sobre los testimonios de los videos estará presente a lo largo de todo el desarrollo de esta investigación.

Retomando las nociones de Alicia de Alba se puede sostener que en los videos se produce un interesante juego respecto a los “lugares” que habitan en lo curricular: son las voces de los “protagonistas-escuchas” los que construyen, valga la redundancia, el discurso del “constructor de la palabra” sobre la política de integración de TIC.

En los tres videos se repiten las filminas (separadores) que informan sobre: qué es el Postítulo, cuál es el objetivo de la especialización, a quiénes está destinado, dónde y cómo se dicta, qué provincias y cuántos docentes participan y cuáles son los organismos que desarrollan esta política.

---

<sup>21</sup> Se pueden visualizar en el CD que acompaña la tesina. Asimismo están colgados en el Canal del área TIC del INFD en Youtube. Los videos institucionales son tres y duran entre 5´y 5´30´´:  
1:[https://www.youtube.com/watch?v=NoRDJsJ\\_i4Y](https://www.youtube.com/watch?v=NoRDJsJ_i4Y),  
2:<https://www.youtube.com/watch?v=sYn9Qvuvkfc> y,  
3:<https://www.youtube.com/watch?v=O2NPoQHQN8>.

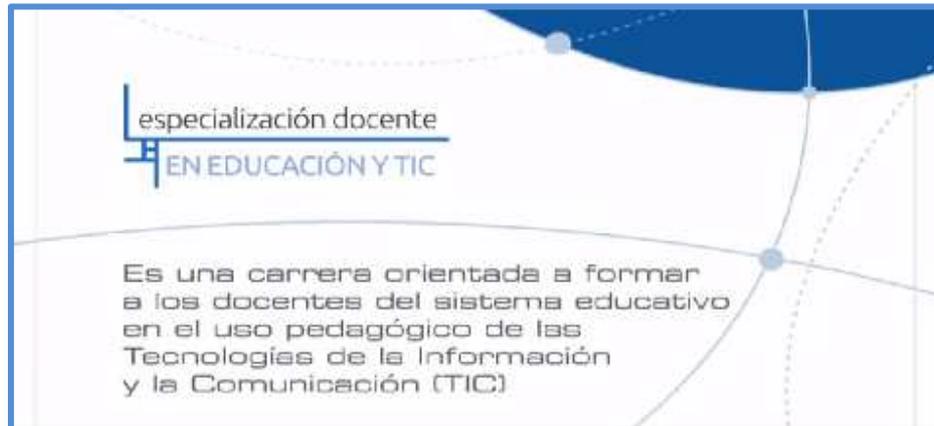


Imagen 1

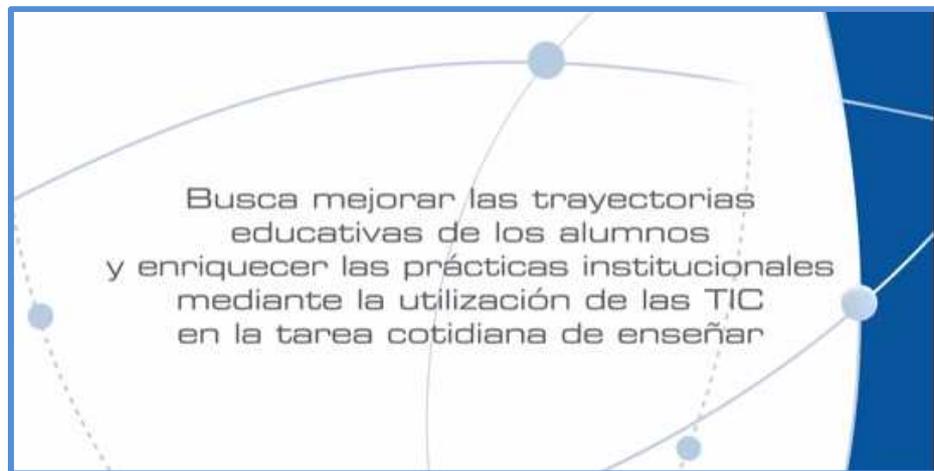


Imagen2



Imagen 3



Imagen 4

Una política pública desarrollada por el Ministerio de Educación de la Nación, a través del Instituto Nacional de Formación Docente, el Programa Conectar Igualdad y Educ.ar, para garantizar el derecho de todos a una educación de calidad.

Imagen 5

En general los entrevistados están frente a una netbook de Conectar Igualdad o alguna otra computadora de escritorio. Las entrevistas son realizadas en las instituciones educativas, donde se pueden ver pizarrones, patios, bancos, pupitres y salones de actos. Los dos testimonios que hablan positivamente sobre la virtualidad de la cursada, son entrevistas realizadas en los hogares de las cursantes. En una de las casas, se puede apreciar un cuadro del ex Presidente Néstor Kirchner:



Las separadores que enlazan los testimonios varían entre tomas de reuniones docentes trabajando con computadoras, paisajes del país (en especial del norte argentino y de rutas), docentes mirando videos y fachadas de institutos educativos.

Los videos son acompañados con música instrumental que presenta características del género folclórico argentino (guitarras, flautas y bombos). Este tipo de música es utilizado en diversos videos creados por el Instituto Nacional de Formación Docente<sup>22</sup>.

Entre los tres videos hay 25 testimonios que, divididos según su rol dentro del postítulo son: 19 docentes-estudiantes, 2 tutores virtuales, 2 coordinadores de sedes y 2 Directivos de ISFD. Los estudiantes son docentes de las disciplinas: Historia, Geografía, Inglés, Tecnología, Comunicación Social, Educación Especial, Artes Visuales, Química, Lengua y Literatura, Educación Física y Ciencias de la Educación. Los testimonios provienen de 4 provincias: Buenos Aires, Mendoza, Córdoba y Jujuy. Como se verá en el apartado siguiente, las provincias de Buenos Aires y Córdoba son las que lideran respecto al lugar de procedencia en cantidad de estudiantes.

Tal como se lo especificó en el apartado anterior, la disciplina Comunicación está ausente en el menú de opciones de los módulos "Desarrollo de propuestas educativas 1 y 2". No obstante, en los videos institucionales se seleccionaron dos entrevistadas que son

<sup>22</sup> Por ejemplo en los videos del Programa Nacional de Formación Permanente "Nuestra Escuela": <https://www.youtube.com/watch?v=m6o-TLySTvU> y <https://www.youtube.com/watch?v=j9kQS-pSFk>, entre otros.

profesionales de dicho campo. Si se comprende que, el conjunto de disciplinas de los docentes de los testimonios, es un grupo pequeño entre todas las posibilidades a elegir, se puede sostener que Comunicación es considerada una disciplina importante. Sin embargo, esta situación no concuerda con lo estipulado en el diseño curricular. Una vez más se presentan contradicciones en la construcción discursiva del Estado.



Por otro lado, en los videos aparece el siguiente separador “*Es una carrera orientada a formar a los docentes del sistema educativo en el uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)*” (Imagen 1). Contrariamente a lo expuesto en la Resolución ME N° 856/12, en la cual se establecen los objetivos del Postítulo, (tal como se desarrolló más arriba) se indicaba que el propósito de esta especialización es *actualizar a los docentes en el uso pedagógico de las TIC*. Nuevamente se encuentran incoherencias en el discurso del Estado respecto a un punto clave del Postítulo: su

finalidad. Tanto para este caso como para lo expuesto sobre la disciplina Comunicación, se puede introducir lo que Alicia de Alba considera el *“carácter de síntesis de las propuestas curriculares”* (De Alba, 1995: 60). Considera que es habitual percibir posiciones encontradas y contradictorias dentro de un curriculum, debido a que en la construcción de los mismos, hay procesos de lucha y negociación. *“En efecto, el curriculum es la síntesis de elementos culturales, esto es, de conocimientos, valores, creencias, costumbres y hábitos que conforman una determinada propuesta político-educativa”* (Op. Cit.: 60). Por esto mismo, la autora considera difícil y erróneo concebir al curriculum como un sistema congruente y articulado porque *“la síntesis implica el carácter de lucha que se desarrolla, tanto en la conformación inicial de un curriculum como en su desarrollo y evaluación”* (Op. Cit.: 60).

Los videos presentan además diversas temáticas en cada uno. De todos modos, se pueden englobar algunos ejes temáticos:

#### **Video 1:**

Se realiza una presentación del postítulo, los entrevistados retoman las políticas anteriores realizadas por el Estado, esbozan algunas cuestiones vinculadas al rol docente con los cambios de las tecnologías digitales y la importancia de una capacitación sobre TIC. Se transcriben algunos testimonios que dan cuenta de estos temas:

*“Sabemos que el programa Conectar Igualdad y la entrega de las compus está llegando a todo el país, y era más que necesario que nosotros, los docentes formados en otras matrices, empecemos a manejar lenguajes nuevos, recursos nuevos para estar al tanto de las innovaciones tecnológicas que se van incorporando a la escuela”.* Prof. De Historia Alejandro Salinas de la provincia de Jujuy.

*“Este Postítulo tiene un nivel de profundidad que supera ampliamente a los cursos anteriores”.* Director de ISFD, Carlos Quiroga de Mendoza.

Estos dos testimonios se vinculan directamente con lo dicho por la Directora Nacional, Lic. Andrea Molinari y la Secretaria Académica Lic. Susana Espiro. Ambas afirmaron que para la creación del Postítulo se retomaron los cursos que se venían desarrollando en el INFD respecto a la temática en TIC y que la política de equipamiento de Conectar Igualdad fue indispensable para dar lugar a esta capacitación.

Respecto a los cambios que producen las TIC en la tarea docente, la profesora de Historia Laura Cecilia De Vito de Buenos Aires dice que *“ignorar el manejo y uso de las TIC en la labor pedagógica, genera miedo y con el Postítulo lo pude vencer”*. Por otro lado, la Profesora de Geografía Elizabeth Chiappa de la provincia de Mendoza asegura que esta política *“es una posibilidad que nos permite crecer en estas competencias que tenemos que saber como docentes”*.

Según los testimonios anteriores, la capacitación docente en TIC es considerada un valor fundamental en la tarea docente para superar miedos, para adquirir nuevas herramientas y también para reafirmar su rol en el proceso de enseñanza: *“y entonces yo le digo a los chicos, ¿cómo usamos esto? Y ellos me dicen ¿cómo profe? Entonces les respondo, y bueno vamos a aprender y me dicen ¿usted sabe?, y yo le respondo: sí, yo sé”*. Profesor de Educación Secundaria Javier Tognetti (no explicita disciplina), de Mendoza. Estos testimonios se vinculan con lo postulado por Inés Dussel (2012), quien sostiene que los docentes pasaron de una posición inicial de sentirse amenazados y desprotegidos a una situación donde se celebra y se da la bienvenida a las TIC en el aula. En este caso, se celebra sobre todo la implementación de una política que los capacite.

## **Video 2:**

En este video los testimonios destacan cuáles son aportes de las TIC para la enseñanza. Según la coordinadora de contenidos del portal Educ.ar, Cecilia Sagol (2012), las TIC facilitan ciertos procesos como son: la continuidad, la conectividad y la multitarea. Estas tres nociones están presentes en los testimonios, a saber:

Los tres primeros relatos de la provincia de Mendoza, cuentan sobre el lugar desde donde realizan el Postítulo:

*“Esta es mi casa, esta es la cocina, el lugar donde siempre trabajo”* sostiene la profesora de Tecnología, Mónica Giagnoni. *“Acá en el living, donde estoy mucho más cómoda”* dice la profesora Cecilia Mulé de Ciencias de la Educación. *“El escritorio es el dormitorio, no tengo mucho lugar en mi casa. Siempre estoy con la netbook en el dormitorio o en la cocina”* afirma Fabiana Vega, profesora de Inglés.

Respecto a la conectividad, la profesora de Artes Visuales, María Marta Moreno de la provincia de Buenos Aires dice *“nos pusimos en contacto entre todos los docentes de la Argentina”*. Según el profesor Alejandro Salinas *“los aportes te lo dan las experiencias de*

*los otros docente del país que de algún modo son bastante parecidas". La profesora Laura Cecilia De Vito afirma que "no es lo mismo trabajar en La Plata, en Salta o en Santiago del Estero. Y eso me permitió ampliar mi mirada sobre la realidad educativa a nivel nacional".*

La profesora Cecilia Mulé de Ciencias de la Educación afirma que *"el ser a distancia y que tenga pocos encuentros presenciales, me permite que, en los tiempitos que tenga, entre el trabajo, la familia y la casa, pueda sentarme y realizar las tareas sin necesidad de atrasarme [...] realizo las tareas en el living donde puedo visualizar que están haciendo mis hijos"*. Estos testimonios destacan como característica favorable de la formación virtual, la posibilidad de realizar múltiples tareas.

La interactividad es otro aporte que facilitan las TIC, según los testimonios de este video. Esta situación se destaca sobre todo con el trabajo de los tutores: *"el 'feedback' que tenemos es constante. Uno se puede conectar a cualquier hora que al otro día tenemos la respuesta"* afirma la profesora de Inglés, Fabiana Vega. La profesora de Lengua y Literatura, Susana Sagrillo, que se desempeña como tutora asegura que en esta modalidad educativa *"a mis estudiantes de la plataforma los conozco casi mejor que a los estudiantes presenciales que tenía, porque nos preguntamos más, nos contamos más y se producen lazos de afecto muy fuertes"*.

### **Video 3:**

En este último video, el eje temático principal es la importancia de una política educativa de capacitación docente.

El profesor de Geografía Darío Gederus de la provincia de Mendoza sostiene que *"para los chicos, el Programa Conectar Igualdad, desde la intervención del Estado, contribuye a achicar la brecha digital y eso da inclusión. Y de la formación docente también, porque te permite capacitarte de forma gratuita y eso también es inclusión"*. Luego afirma que *"particularmente me conmueve ver la posibilidad de que un chiquillo de un barrio postergado tenga su computadora y eso iguala, el desafío está en los docentes de poder contribuir a este proceso"*.

La tutora Susana Sagrillo sostiene que *"es una política a nivel nacional pensada para la inclusión. Inclusión de todos aquellos territorios y aquellas escuelas que habían quedado al margen"*. El psicopedagogo Martín Cipollone de Córdoba asegura que *"con esto de las*

*TIC y en particular con el Postítulo nosotros somos los encargados de borrar muchas de las diferencias que existen en la sociedad". Por último, según el profesor de Historia de Jujuy, Jorge Ignacio Villena, esta política "ha desbordado una frontera que es lo netamente educativo, sino que se convirtió algo social".*

Se puede apreciar que el valor de esta política está justificado por la finalidad del mismo: la **inclusión** educativa. Asimismo, se considera que la inclusión en el ámbito escolar repercute necesariamente en el social. Nuevamente se puede decir que la racionalidad social (Jara Valdivia, 2008) es el fundamento principal en la construcción de esta política educativa.

Por último, tanto en lo desarrollado en este apartado como en lo explicitado sobre la estructura curricular, se puede hipotetizar que, en general, las experiencias que incluyen la integración de las TIC en la enseñanza, se ven impactadas desde su lógica constitutiva por las características propias del campo tecnológico. La virtualidad, la velocidad y la experimentación como forma de construcción del conocimiento, entre otras, son lógicas propias de las TIC. En sentido, los formatos, la duración y la modalidad de desarrollo de la Especialización cuentan con rasgos que responden específicamente a la cultura digital.

#### **5.2.6. Los números del Postítulo<sup>23</sup>.**

Para comenzar a cursar la capacitación, se realiza una preinscripción mediante un formulario en línea que da de alta al usuario. Luego, para obtener la condición de estudiante en el Postítulo, se debe aprobar el módulo introductorio (Marco político pedagógico y El modelo 1 a 1). Una vez cumplido este requisito se confirma la inscripción definitiva presentando documentación requerida en la sede. De esta manera se convierten en estudiantes de una cohorte determinada. A continuación, se presentan y analizan brevemente los guarismos de la especialización, los cuales fueron suministrados por la Secretaría Académica y Administrativa del Postítulo.

La primera cohorte comenzó a cursar en el segundo semestre del año 2012.

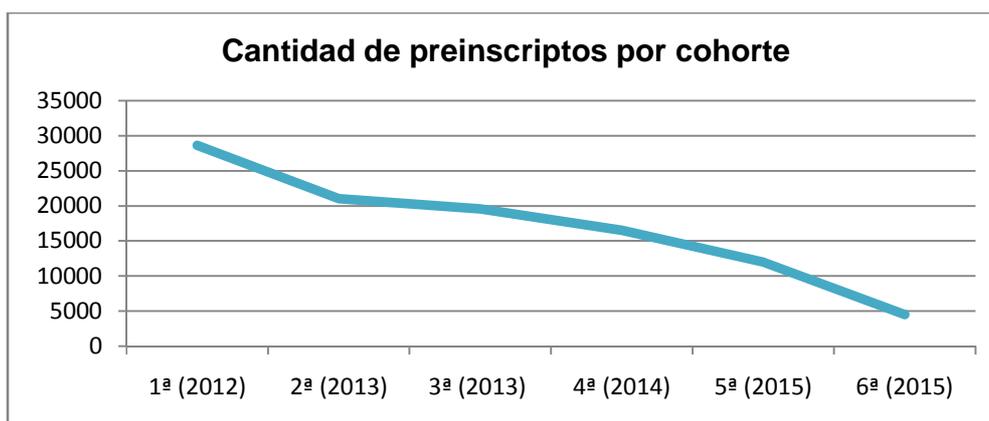
---

<sup>23</sup> El presente apartado puede resultar complejo para la lectura debido a la cantidad de datos estadísticos que se mencionan. Sin embargo, se considera fundamental integrarlos a la presente investigación ya que permiten tener una comprensión amplia sobre esta política.

PREINSCRIPTOS		
Cohorte		2012
1 <sup>a</sup>	Agosto - Diciembre:	28.595
2013		
2 <sup>a</sup>	Marzo - Julio:	21.034
3 <sup>a</sup>	Agosto - Diciembre:	19.545
2014		
4 <sup>a</sup>	Marzo - Julio:	16.525
	Agosto - Diciembre:	no se abrió inscripción
2015		
5 <sup>a</sup>	Marzo - Julio:	11.980
6 <sup>a</sup>	Agosto - Diciembre:	4.519

Vistos desde un gráfico de curva, estos datos muestran una caída en la cantidad de inscriptos:

Gráfico 1



En el segundo semestre del año 2014, no se abrió la inscripción.

En los videos institucionales se presenta como separador (Imagen 4) la siguiente información respecto a los docentes que cursan el Postítulo:

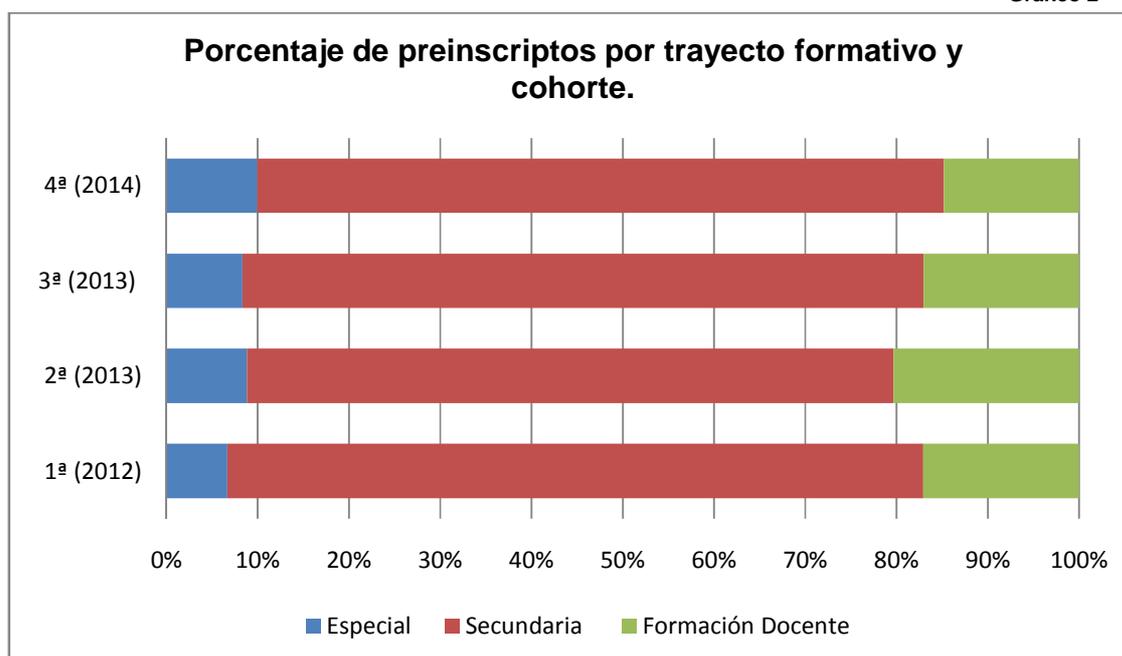


Se puede notar que hay una elevada diferencia entre los datos de distintas fuentes. Asimismo, si bien en el video no se especifica si estos datos son de preinscritos o inscriptos (como se verá más adelante) los números no son coincidentes con ninguno de estos tipos de cursantes. Se continuará con el análisis de los datos obtenidos a partir de la Secretaría Académica y Administrativa, ya que los subsiguientes datos se obtuvieron únicamente a partir de esta fuente de información.

La distribución de porcentajes de preinscritos según el trayecto académico es: 74,4% Educación Secundaria, 17,4% Formación Docente y 8,2% Educación Especial. La Secretaría Administrativa del Postítulo ha suministrado solo la cantidad total de los preinscritos de las primeras cuatro cohortes según cada trayecto:

	Especial	Secundaria	Formación Docente	Total
<b>1ª (2012)</b>	1904	21811	4880	28595
<b>2ª (2013)</b>	1856	14904	4274	21034
<b>3ª (2013)</b>	1665	14883	3397	19945
<b>4ª (2014)</b>	1645	12432	2448	16525

Gráfico 2



La proporción de preinscriptos por cohorte tuvo un leve crecimiento en el trayecto académico de Educación Especial, se mantuvo estable en el de Educación Secundaria y sufrió una pequeña disminución en el de Formación Docente.

Cabe aclarar que a fines del año 2013, mediante la Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 201, se lanzó el Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP) “Nuestra Escuela” el cual, entre otras cuestiones, se propuso capacitar 1.200.00 docentes de todos los niveles y modalidades. Este Programa, que comenzó a desarrollarse en 2014, creó nuevos postítulos nacionales y nucleó las especializaciones en curso. De esta manera, se amplió la oferta de capacitaciones nacionales virtuales para los docentes, aunque el Postítulo analizado continuó siendo el único en la temática de las TIC. Se puede notar que la cantidad de preinscriptos venía disminuyendo desde la primera cohorte en un porcentaje relativo al 25%. Sin embargo, en las cohortes del año 2015 se puede notar una fuerte baja - 62% - en la cantidad de preinscriptos. El Programa Nuestra Escuela puede ser una de las razones de dicha baja, debido a que la cantidad de ofertas de capacitaciones docentes se amplió notoriamente<sup>24</sup>.

<sup>24</sup>“El Programa Nuestra Escuela cuenta con 200.000 docentes inscriptos en 13 postítulos nacionales, 90.000 docentes inscriptos en cursos nacionales y 39.503 directivos en formación específica para su rol, virtual y presencial, y formación para supervisores en la plataforma virtual”. Memoria INFD 2007-2015. Página 55.

Respecto a los cursantes que aprobaron el módulo introductorio, efectivizando de este modo la inscripción definitiva, se observa que: en la 1ª cohorte aprobaron 21.548 estudiantes (75,4% de los que iniciaron), en la 2ª cohorte, 14.917 (70,9%), en la 3ª cohorte, 14.032 (70,3%) y en la 4ª cohorte 11.284 (69,2%) de los aspirante. Considerando las cuatro cohortes, el porcentaje de estudiantes que continuaron los estudios promedió el 71%. La investigadora Lic. María Teresa Lugo (2012) afirma que la tasa de deserción en los cursos virtuales en Argentina ronda el 50% del total de los inscriptos. En relación con ese dato, se puede notar que la tasa de inscriptos superó favorablemente el promedio esperado respecto a la tasa de deserción en este tipo de formaciones.

Respecto al perfil socio-demográfico de los cursantes del Postítulo (tanto preinscriptos como inscriptos) se puede decir que:

- Género: en promedio el 73% son mujeres.
- Edad: 37 años (promedio).
- Rangos etarios: las franjas de 26 a 35 años y 36 a 45 años representan el 70% de los cursantes, siendo el primer rango el predominante.

En el año 2014 se llevó a cabo el Censo Nacional del Personal de Establecimientos Educativos 2014 (CENPE). Involucró a todo el personal de las escuelas de los niveles: inicial, primario, secundario y superior (excepto las universidades) y de todas las modalidades. Asimismo comprendió escuelas de gestión pública y privada de todo el país. La información relevada se obtuvo sobre un universo de 1,2 millones de personas aproximadamente. Este Censo reveló que la docencia aumentó un 28.6% en los último 10 años. Actualmente hay 1.057.136 docentes en actividad en el país, de los cuales un 35,5% ejerce en la provincia de Buenos Aires. Los guarismos obtenidos evidencian que la docencia continúa siendo una profesión en la que predomina el género femenino (77,7%) aunque la participación de los varones creció en dos puntos. Este Censo indica que en relación a la edad de los docentes no se evidencian grandes modificaciones respecto de 2004 ya actualmente más de la mitad (55%) tiene entre 25 y 44 años.

Respecto a la distribución territorial, en el total de las cuatro cohortes más del 27% reside en las provincias de Buenos Aires y Santa Fe. Este porcentaje asciende al 40% en la última cohorte. En tercer lugar, se ubica la provincia de Córdoba (en la 1ª, 2ª y 3ª cohorte) y Chaco (en la 4ª cohorte).

Resumidamente, se puede ver que los datos del Postítulo siguen las tendencias de los guarismos del Censo Nacional.

Por último, la Secretaría Académica indicó que la cantidad de estudiantes que finalizaron la especialización en el tiempo previsto por el diseño curricular es de 4.452 docentes, de los cuales 3.964 recibirán la certificación de Especialista, dado que hay 308 que no han podido presentarse al primer llamado para defender su trabajo final frente a un tribunal oral y 180 estudiantes que no están en condiciones de obtener el título de Especialista *docente* dado que su título de base no lo permite (estos reciben certificación por cada módulo cursado). Respecto a las restantes cohortes, solo se facilitó el dato sobre el la segunda, la cual tiene un total de 3.714 estudiantes. Es decir que: de 49.629 preinscriptos (entre la 1ª y 2ª cohorte), 36.465 docentes efectivizaron su condición de estudiantes del Postítulo, al aprobar el Módulo Introdutorio. De este último dato, finalizaron en el tiempo previsto 8.166 docentes (1ª cohorte: 4.452 + 3.714, 2ª cohorte). Por lo cual solo el 22 % de los estudiantes de la especialización concluyeron la misma en el tiempo previsto. Dado que no se cuenta con los demás números, sería arriesgado e irresponsable inferir generalizaciones al respecto. Pero, sin lugar a dudas, este dato muestra un aspecto a tener en cuenta para quienes tienen la responsabilidad de diseñar y llevar adelante políticas públicas de esta magnitud. Hubiera sido interesante contar con los guarismos restantes para analizar el panorama completo de esta situación y verificar si se repite en el resto de las cohortes; por lo cual, solo podemos echar luz sobre este escenario sin poder realizar un análisis del mismo.

## 5.3. Nociones estructurales de los módulos y seminarios.

### 5.3.1. Categorías analíticas del diseño curricular.

Para examinar el diseño curricular del Postítulo, se han establecido ejes de análisis para el abordaje de los módulos y seminarios, prestando primordial atención a:

- Propósitos y objetivos.
- Criterios de evaluación y régimen de aprobación.
- Contenidos a enseñar.
- Programas y herramientas informáticas utilizadas.
- Bibliografía utilizada.

Partiendo de lo postulado por Eliseo Verón, a partir de estos ejes se podrán rastrear y encontrar las huellas que todo sistema productivo deja sobre sus productos. *“El sistema productivo puede ser (fragmentariamente) reconstruido a partir de la manipulación de los productos”* (Verón, 1987). Se comprende que el sistema productivo, en este caso el Estado, ha dejado indicios sobre su posicionamiento respecto a lo que considera integrar pedagógicamente las TIC y alfabetización digital, en el diseño curricular del Postítulo. Asimismo, a partir del análisis pormenorizado de los módulos y seminarios se ha podido arribar a nociones estructurales más amplias. Nuevamente, siguiendo a Verón se puede sostener que *analizando productos, apuntamos a procesos* (Verón, 1987). Estas nociones remiten a principios teóricos-epistemológicos generales que serán desarrollados en forma particular en los apartados siguientes: trabajo colaborativo, comunidades de aprendizaje y aprender a aprender - aprender a lo largo de la vida.

Se prestará principal atención a los módulos: “Marco político pedagógico”, “El modelo 1 a 1” y “Enseñar, aprender y evaluar con TIC”, por tres razones. En primer lugar, porque estos módulos son los únicos comunes a todos los participantes del Postítulo. En segundo lugar, porque los restantes módulos se dividen entre aquellos que son electivos (por interés, por la disciplina o función del participante), por lo cual desarrollan principalmente cuestiones específicas de dicha selectividad. Por último y no menos importante, la Coordinadora Lic. Susana Espiro sostuvo que *“estos módulos presentan las características generales de la propuesta”* (Espiro, 2015: 20).

### 5.3.1.1. Propósitos y objetivos.

El módulo “Marco político pedagógico” sigue la línea de lo que ya se ha especificado como la racionalidad social de una política pública (Jara Valdivia, 2008). El foco de este módulo es *“interpelar la cultura escolar para lograr condiciones de enseñanza y de aprendizaje que **garanticen el derecho a la educación** de todas/as las/los chicas/os de nuestro país”* (Diseño curricular. Marco político pedagógico: 2). Es decir que, la importancia de la integración pedagógica de las tecnologías está dada por propiciar la reflexión sobre las tradicionales formas de enseñar y aprender: *“este módulo aborda la integración de TIC en las instituciones desde su posibilidad de habilitar otros itinerarios y trayectorias escolares, y pensar en nuevas formas de ‘hacer escuela’”* (Op. Cit. 1).

Por otro lado, los tres módulos introductorios (“Marco político pedagógico”, “El modelo 1 a 1” y “Enseñar, aprender y evaluar con TIC”) presentan algunas nociones similares, respecto a los propósitos y objetivos. En los tres casos, se plantea que las tecnologías posibilitan examinar las prácticas educativas:

“El módulo Marco político pedagógico se propone interpelar las prácticas pedagógicas e institucionales en función de la obligatoriedad de la escuela secundaria, a partir de la integración de las TIC” (Diseño curricular. Marco político pedagógico: 1).

“Enseñar y aprender con TIC se propone facilitar un recorrido de reflexión pedagógica y de producción crítica” (Diseño curricular. Enseñar, aprender y evaluar con TIC: 1)

“El módulo radica en vincular el modelo 1 a 1, no solo con una introducción de equipos sino con fundamentalmente ‘enseñar y aprender de otra manera’, apuntando a la transformación del rol docente y reflexionando sobre las prácticas didácticas” (Diseño curricular. El modelo 1 a 1: 1).

Respecto a los objetivos, en los tres módulos hay dos nociones compartidas: el trabajo colaborativo y una mirada crítica sobre la inclusión de las TIC.

Marco político pedagógico: *“que los estudiantes puedan interrogar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje individuales, competitivas y jerarquizadas y generar contextos de trabajo colaborativo en sus instituciones y aulas”.*

Enseñar, aprender y evaluar con TIC:

*“Reconocer los enfoques teóricos propuestos en el módulo para analizar críticamente las transformaciones que implica la integración de TIC en la enseñanza de los contenidos disciplinares y en las prácticas pedagógicas cotidianas”.*

*“Poner en práctica formas de trabajo colaborativo e interdisciplinario con TIC y reflexionar acerca de las posibilidades y desafíos pedagógicos que implican estas estrategias”.*

*“Relevar y examinar críticamente, desde el quehacer cotidiano de las escuelas, las actitudes hacia la integración de las TIC y los usos cotidianos de las herramientas digitales en las prácticas de enseñanza y aprendizaje”.*

Modelo 1 a 1: *“conocer y analizar críticamente casos de inclusión del modelo 1 a 1 para reflexionar sobre el modelo y los objetivos generales de introducción de TIC”.*

Si bien se detallaron los tres módulos que integran el introductorio, estas nociones están presentes a lo largo de los objetivos de todo el diseño curricular del Postítulo. Por ejemplo:

*“Promover la reflexión y el análisis crítica de las posibilidades de las TIC”* (Diseño curricular. Enseñar Música con TIC: 2).

*“Reflexionen sobre el uso de las TIC en la enseñanza de la Matemática”* (Diseño curricular. Enseñar Matemática con TIC: 2).

*“Reflexionen acerca de los cambios que introducen las TIC en las prácticas de lectura y escritura”* (Diseño curricular. Enseñar Lengua y Literatura con TIC: 1).

*“Reflexionar sobre el sentido de la inclusión de TIC en las estrategias propias del lenguaje teatral”* (Diseño curricular. Enseñar Teatro con TIC: 1).

Siguiendo lo postulado por Viviana Minzi sobre los diferentes paradigmas que suscitan frente a la integración de las TIC (vacunador, instrumental y crítico) se puede sostener que, en lo relevado en los tres módulos comunes a todos los estudiantes del Postítulo, esta política tiende a un **paradigma crítico**, en el cual la incorporación de las TIC, sus nuevos lenguajes y herramientas se centran en una postura reflexiva. Es decir que, esta especialización apunta a que los docentes no apliquen ciegamente las herramientas en sus prácticas, sino que reflexionen y evalúen en que sí (o en qué aspectos) la utilización de las TIC puede favorecer y potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, este paradigma se reafirma al considerar que hay un único módulo destinado a enseñar el manejo de algún instrumento, programa o aplicación (Módulo temático 1: Estrategias TIC).

Debido a que la noción de trabajo colaborativo es uno de los puntos clave del Postítulo, se desarrollará en el apartado 5.3.2. junto con otras cuestiones vinculadas a esta idea.

### 5.3.1.2. Criterios de evaluación y régimen de aprobación.

Introducir los criterios de evaluación al análisis permitirá conocer aquellos saberes que se presumen primordiales en la formación docente en TIC. A partir de lo examinado, se pudieron distinguir tres tipos de grupos de criterios que apuntan a evaluar conocimientos:

- **Teóricos:** por ejemplo, capacidad reflexiva, adquisición de conceptos y enfoques, puesta en práctica de capacidad metacognitiva, capacidad selectiva de recursos, comprensión y comunicación clara de la información, utilización de estilo apropiado a los géneros académicos.
- **Prácticos:** por ejemplo, habilidad para incorporar una herramienta TIC, producción de materiales visuales o audiovisuales, manipulación de programas, construcción de instrumentos, competencias digitales, diseño de intervenciones didácticas,
- **Integradores:** por ejemplo, articulación entre los contenidos teóricos y los recursos técnicos, capacidad para elaborar propuestas de enseñanza que integren las herramientas TIC, etc.

El Seminario Intensivo I que trabaja sobre la temática de Evaluación es el único que explicita detalladamente a partir de que indicadores se valoran los criterios para la aprobación.

Siguiendo lo postulado por Manuel Area Moreira (2012), se puede sostener que los criterios de evaluación dan cuenta de las tres dimensiones de la alfabetización digital:

1. **Instrumental:** referida a la adquisición de habilidades instrumentales para el uso, acceso y dominio técnico de las tecnologías.
2. **Cognitivo-intelectual:** relativa a los saberes y habilidades específicos para transformar la información en conocimiento, es decir, saber seleccionar, comprender, analizar e interpretar diversos significados.

- 3. Socio-comunicacional:** relativa al desarrollo de un conjunto de habilidades y destrezas tanto para saber expresarse, crear documentos en lenguajes variados, comunicarse con otros de manera fluida, así como adquirir actitudes y valores críticos y respetuosos para saber y usar ética y democráticamente la información.

Por ello, se puede sostener que esta política tiene una mirada amplia sobre la alfabetización digital. No la deja sesgada a la adquisición de habilidades técnicas ni la recorta al conocimiento de conceptos y teorías. Pretende que los docentes puedan combinar ambos saberes y los pongan en relación con su realidad institucional.

Respecto al régimen de aprobación se pueden distinguir dos tipos de requisitos. Los “clásicos” y los vinculados a la educación virtual. Todos los módulos cuentan con algunos de los requisitos tradicionales como presentación en tiempo y forma de los trabajos finales - participar en actividades individuales y grupales - leer las clases - aprobar el 75% de las actividades, etc. El único requisito presente en el régimen de aprobación vinculado estrictamente a lo virtual es la **participación en los foros**. Este requisito se encuentra en todos los módulos y seminarios y es imprescindible para aprobarlos. La participación debe ser activa y pertinente sobre el tema propuesto, tiene que retomar las opiniones de los demás participantes y dichas intervenciones deben ser de calidad. A su vez, este requisito se vincula con la noción de **trabajo colaborativo** (apuntada en el apartado de los objetivos de los módulos). El diseño curricular da cuenta que la participación en los foros es la forma de dar cuenta del trabajo colaborativo entre los docentes del Postítulo.

En los módulos introductorios el régimen de aprobación consta de tres valores: aprobado, reprobado y no ingresó. La condición de reprobado la asumen aquellos que han iniciado la cursada pero no han completado las actividades o no han cumplido con los requisitos de aprobación y el valor no ingresó se asigna a aquellos que, si bien se han inscripto al módulo, no han ingresado al aula virtual para su cursada. Los estudiantes que obtienen alguna de estas calificaciones pueden volver a inscribirse al respectivo módulo en otro cuatrimestre. Algunos módulos no especifican los valores que se otorgan sobre el régimen de aprobación (por ejemplo “El blog en el aula”, “Edición de imágenes digitales”, “La radio como herramienta educativa”, “Enseñar Artes visuales con TIC” etc.). En pocos casos se especifica que la escala de valores utilizada para el régimen de aprobación de cada trabajo es: muy pertinente, pertinente, poco pertinente, no aprobado - no presentó (“Enseñar matemática con TIC”). Únicamente el Seminario Intensivo I, explicita que se evalúa con asignación numérica que requerirá un mínimo de cuatro puntos para aprobar.

Los demás módulos cuentan con la aprobación numérica clásica. Es por ello que en líneas generales se puede sostener que el régimen de aprobación sigue la lógica tradicional que se aplica en las instituciones educativas presenciales. En este sentido, (contrariamente a lo que se hipotetizó anteriormente<sup>25</sup>) se puede sostener que hay cuestiones específicas del campo educativo formal-presencial que son transpuestas en la formación virtual. Cabe preguntarse si al traspolar las dinámicas específicas de la educación presencial a la formación virtual, éstas restringen o limitan las potencialidades de la cultura digital.

### 5.3.1.2. Contenidos a enseñar.

En primer lugar, cabe resaltar que los contenidos a enseñar están completamente ligados a la división de los tres trayectos académicos:

1. Docentes y formadores de la Educación Especial,
2. Docentes de Nivel Secundario,
3. Formadores de docentes para la Educación Secundaria.

En cada uno de ellos se presentan temas específicos según el nivel y/o modalidad en que ejerza su práctica profesional el docente-estudiante.

El diseño curricular le otorga un mayor peso a la enseñanza de la integración de las TIC según los contenidos de la **disciplina**. Tal como se afirmó en otro momento, el diseño cuenta con un único módulo en el que se enseña el manejo de alguna herramienta informática; el resto del diseño está orientado a que los profesores se encuentren con contenido específico de su rol o función docente. Al respecto, la licenciada Espiro sostuvo que los contenidos de la especialización se pensaron sobre la base de que los estudiantes serían docentes, muchos de ellos con una antigüedad considerable, por lo cual *“primero pensamos en que los docentes tenían que tener la confianza en que los saberes docentes son fundamentales. Pensamos que tenían que comprender que valoramos lo que ellos traen y su conocimiento disciplinar y didáctico sería tenido en cuenta”* (Espiro, 2015: 25). Este punto, sobre el conocimiento disciplinar y didáctico, es

---

<sup>25</sup> “[...] se puede hipotetizar que, en general, las experiencias que incluyen la integración de las TIC en la enseñanza, se ven impactadas desde su lógica constitutiva por las características propias del campo tecnológico. La virtualidad, la velocidad y la experimentación como forma de construcción del conocimiento, entre otras, son lógicas propias de las TIC. En sentido, los formatos, la duración y la modalidad de desarrollo de la Especialización cuentan con rasgos que responden específicamente a la cultura digital” Pág. 74.

clave respecto a la postura teórica del Postítulo, que será retomada en el capítulo siguiente.

La importancia de la disciplina para integrar las TIC, también se destaca en los videos institucionales. Por ejemplo, en el primer video, la profesora de Geografía. Elizabeth Chiappa, asegura que la utilización de Google Earth la ayudó a dar conciencia territorial a sus alumnos, al poder mostrar la localización del Aconcagua. En este mismo video, la profesora de Inglés, Fabiana Vega afirma que por medio de Skype sus estudiantes pudieron trabajar colaborativamente con gente de Egipto. En este sentido, las TIC vendrían a potenciar la enseñanza de la disciplina.

Por último, si bien en los apartados de objetivos de los módulos y criterios de evaluación se pudo ver que la perspectiva teórica de esta política tiende a combinar habilidades técnicas con conocimientos teóricos acerca de las tecnologías, al analizar los contenidos a enseñar se pudo notar que el mayor peso del diseño curricular está dado en la incorporación de contenidos teóricos. Sobre todo los tres módulos que integran el introductorio tienden a reflexionar, conocer o debatir sobre el impacto de las tecnologías en la enseñanza desde una perspectiva teórica (Marco político pedagógico, Módulo 1 a 1 y Enseñar y aprender con TIC).

#### 5.3.1.4. Programas y herramientas informáticas utilizadas.

El “Módulo temático 1” es el específicamente técnico en cuanto a los contenidos dictados en el Postítulo. Tal como se lo especificó más arriba, este módulo presenta un abanico de 19 posibilidades electivas según el interés de cada estudiante. A continuación se presentan las aplicaciones, programas o software que se enseñan en cada uno:

Módulo temático 1.	Aplicación - Programa – Software
Edición de imágenes digitales.	GIMP (principal). Cooltext, Fotoflexer, PictureTrail)
El blog en el aula.	Voki, Pixton, QuizRevolutivon, Glogster, Prezi, Dropbox, Evernote, Xmarks.
La historia de Youtube, un "libro" sin índice.	Youtube.
La radio como herramienta educativa.	Audacity.
Miniaplicaciones, actividades y ejercicios.	Hot Potatos
Opciones de accesibilidad.	Herramientas de accesibilidad en los sistemas

	operativos Windows y Linux.
Organizadores gráficos.	Cmaps Tools, Timerime.
Grabación y edición de audio con Audacity	Audacity.
Huayra.	Huayra.
Aplicar TIC en problemas territoriales.	Google Maps.
Presentaciones visuales.	Prezi.
Redes Sociales como entornos educativos.	Facebook. Twitter.
Videojuegos educativos en entornos 1 a 1.	Home Sheep Home. Mc Donald's Videogame. 12 <sup>th</sup> September. Madrid. Every Day The Same Dream. HumanosRecursos.
Lector de pantalla NVDA para personas con discapacidad visual.	NVDA.

Las opciones: “Aprendiendo con videos: lenguajes alternativos en el aula”, “Producción de actividades a partir del arte digital” y “Enseñar y aprender con imágenes” no cuentan con el uso y/o la enseñanza de un programas específico. Es interesante distinguir que estando en el grupo del módulo más “instrumental” de los que presenta esta capacitación, estos tres carezcan de la enseñanza de algún programa. Todos los programas utilizados son de software libre y abierto.

Por otro lado, los módulos “Desarrollo de propuestas educativas con TIC 1 y 2” también cuentan, en algunos casos, con la utilización de programas o aplicaciones. Sin embargo, el centro del módulo no es la enseñanza de tal herramienta, sino la vinculación con la disciplina o el rol del cursante (Bibliotecario, Equipo Técnico, Directivo, etc.) función del cursante:

Módulo “Desarrollo de propuestas educativas con TIC 1 y 2”.	Aplicación - Programa – Software
Enseñar Artes Visuales con TIC.	-
Enseñar Artes audiovisuales con TIC.	-
Enseñar Biología con TIC.	Webquest – Google Docs
Enseñar Danza con TIC.	Webcam – Fotografía digital – Edición de sonido
Enseñar Educación Física con TIC.	-
Enseñar Física con TIC.	-
Enseñar Geografía con TIC.	Organizadores gráficos. Geogebra.

Enseñar Historia con TIC.	-
Enseñar Lengua y Literatura con TIC.	-
Enseñar Matemática con TIC.	Planilla de cálculo.
Enseñar Música con TIC.	Audacity.
Enseñar Química con TIC.	Software: ChemSktech. Svogadro. BKChem. Lenguajes: Smile e InChI. Laboratorios virtuales: VirtualLab. ModelChemLab.
Enseñar Teatro con TIC.	-
Enseñar Economía con TIC.	Webquest. Podcasts. Simuladores. Ofimática.E- Portfolios. Organizadores gráficos.
Enseñar Educación Tecnológica con TIC.	-
Enseñar Lenguas Extranjeras con TIC.	-
Enseñar con TIC: Formación General.	-
Bibliotecarios	-
Equipos técnicos.	-
Equipos Directivos.	-
Referentes TIC.	-

Se pudo notar que aun en los módulos dedicados a enseñar el manejo de una herramienta tecnológica, los contenidos teóricos no son dejados de lado. El conocimiento práctico es acompañado con bibliografía que apuntan a una mirada crítica sobre la utilización de dicho instrumento. Por ejemplo, los módulos que trabajan con imágenes, medios y/o lenguaje audiovisual en general, incorporan material bibliográfico de Walter Benjamin (1989), Roland Barthes (1986), Marshall McLuhan (1969) y Jesús Martín Barbero (2002), entre otros.

### 5.3.1.5. Bibliografía utilizada.

La importancia de dar cuenta de la bibliografía utilizada en los módulos y seminarios se desprende de la necesidad de conocer cuáles son las fuentes de conocimiento que se postulan como legítimas y de aproximarnos a las posturas epistemológicas que subyacen en las miradas de los autores que se incluyen. La bibliografía incorporada, al igual que todo lo que conforma el diseño curricular, no está elegida por ser una selección *objetivamente* valiosa del conocimiento. La selección bibliográfica que realiza el Estado no

es ingenua, sino que está acorde a su postura. Tal como se detalló en el marco teórico respecto a lo curricular, puede haber contradicciones y luchas en la conformación de un curriculum, pero nunca hay espontaneidad.

En general, la bibliografía utilizada varía dependiendo el objetivo del módulo o seminario. Sin embargo, se han encontrado con cierta regularidad, algunos tipos de materiales seleccionados:

- Normativa educativa nacional.
- Capítulos, fragmentos, investigaciones y/o selección de ponencias promulgadas por organismos nacionales (Ministerio de Educación, Educ.ar, Conectar Igualdad, Universidades Nacionales).
- Investigaciones realizadas por organismos internacionales (OEI, UNICEF, UNESCO)

Se puede sostener que esos son los ámbitos de referencia que privilegia el Estado para construir el curriculum del Postítulo. Asimismo, se puede sostener que el Postítulo ha servido como ámbito de divulgación de diversos tipos de producciones, a saber: se utilizan materiales, videos e investigaciones producidas por los organismos nacionales, se incorporan escritos producidos por trabajadores de estos organismos y en algunos casos los módulos cuentan con bibliografía producida por el/la autor/a del mismo.

Se pudo notar que los siguientes autores son incorporados reiteradamente en la bibliografía de los módulos y seminarios: Gavriel Salomon, Nicholas Burbules, David Perkins, Lev Vigostky, David Buckingham, Henry Jenkins, James Gee, Daniel Cassany, Daniel Feldman e Inés Dussel. En los apartados siguientes se podrán apreciar algunas posturas específicas de estos autores. De modo amplio y salvando las distancias sobre los temas abordados por cada uno de ellos, se puede sostener que todos abonan a una mirada constructivista en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En general, la bibliografía que está disponible en versiones digitales cuenta con un gran peso dentro de la totalidad de los materiales de lectura. Tal como se hipotetizó en otro momento, la lógica de las TIC está presente en la construcción de esta política. En este caso, sería incongruente que un Postítulo a distancia que enseña sobre las tecnologías digitales no contara con gran cantidad de material disponible virtualmente. Asimismo, esta idea se puede ver en otros casos, como por ejemplo:

- Los materiales de trabajo son compartidos por medio de carpetas virtuales.
- Hay clases realizadas en formato video.
- Se evalúa la participación en foros u otros tipos de redes sociales.
- El trabajo final consta de la producción de algún tipo de material virtual.

Hasta aquí el desarrollo de las características generales del curriculum del Postítulo. Por lo expuesto y tal como se especificó en la primera parte de esta investigación, se considera que un diseño curricular es la expresión de una postura epistemológica que entraña concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, es decir, presenta de manera amplia *una* visión del mundo. Del análisis previo se desprenden las nociones sustantivas que serán desarrolladas a continuación, a partir de las cuales se intentará delinear la postura teórica sobre la que se estructura esta política. En palabras de Verón podríamos decir que, se han detectado las *marcas* del discurso, seguidamente se las “convertirá” en *huellas* al ponerlas en relación con sus *condiciones de producción*. De esta manera, se podrá proyectar el *sistema productivo* de esta política, es decir el posicionamiento del estado que sustenta el Postítulo. Este recorrido permitirá dar cuenta de la postura del Estado respecto a la formación docente en TIC.

### 5.3.2. Aprendizaje colaborativo.

La noción de aprendizaje colaborativo está basada en la teoría socio-histórica del conocimiento planteada por Lev Vigotsky. Esta teoría cobra fuerza a partir de la década de 1990 cuando investigadores cognitivistas (en especial de Estados Unidos) comienzan a poner en diálogo esa teoría con las nuevas tecnologías, para indagar sobre el impacto que tendrían las TIC respecto al desarrollo del aprendizaje. Las investigaciones llegaron a la conclusión que, según cómo se las utilice, las TIC pueden favorecer al desarrollo de los *procesos cognitivos superiores*. Para Vigotsky, estos procesos - como la inteligencia, el pensamiento, la imaginación y el lenguaje - son de origen social (Necuzzi, 2013).

Otro concepto fundamental de la teoría de Vigotsky es el de *zona de desarrollo próximo*. “No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vigotsky, 1978. 133-134). Esta noción permite explicar la relación entre las prácticas de enseñanza, los procesos de aprendizaje

y el desarrollo cognitivo. Este concepto parte de la idea de que las situaciones de interacción social son capaces de potenciar los aprendizajes y sobre todo, producir desarrollo. Para Vigotsky la buena enseñanza es la que está atenta a los niveles de desarrollo potencial, es decir los desempeños logrados en el seno de una actividad colaborativa.

Siguiendo esta teoría, las TIC favorecen la colaboración entre los sujetos en situación de aprendizaje, tanto porque amplían las posibilidades de comunicación y de trabajo entre personas alejadas en el tiempo y espacio, como por las posibilidades de procesamiento de la información en grupo. El aprendizaje colaborativo se basa en la idea de que la cooperación entre los miembros de un grupo, que tienen el objetivo o se encuentran convocados por una actividad de aprendizaje, crean vínculos de interdependencia positiva, lo cual aumentaría las posibilidades de un buen aprendizaje. Las nociones de esta teoría no fueron pensadas para los aprendizajes mediados por las TIC, pero se puede notar como estos conceptos pueden ser fácilmente trasladados a los modos de interacción que están presente en la educación virtual.

Según la Licenciada Susana Espiro, *“los que somos pedagogos sabíamos del trabajo colaborativo, cooperativo y competitivo. Me acuerdo de esos tres conceptos, desde los 80. Y claro, ahora como todos los docentes trabajan en Google Drive en las materias, recién lo descubren el Google Drive y ya está, ‘hicimos un documento colaborativo’, y no es así. [...] La gente habla sin saber sobre lo que es trabajo colaborativo. La Dra. Flavia Terigi tiene un video que nosotros retomamos en los encuentros presenciales sobre lo que es y no es trabajo colaborativo. Se los mostramos para que no se confundan y crean que usar unas tecnologías o programas es trabajo colaborativo. Intentamos romper esas ideas previas durante las clases virtuales, a veces no pasa tanto. [...] Para que sea verdaderamente colaborativo un aprendizaje, depende mucho de la propuesta y hay distintos modos de colaboración. Esto no pasa solo en lo digital, pasa también en el aula, puede haber o no aprendizajes colaborativos en lo presencial. Le dejamos el video de Flavia Terigi para que lo sigan mirando el resto de su vida, ahí puede ser que cambie algo. Creo que hay veces en las que necesitamos sacudir esas prenociones, sobre todo desde lo presencial”* (Espiro, 2015: 22-23). Es interesante retomar lo que considera la Secretaria Académica del Postítulo porque su postura cuestiona las miradas tecnófilas (en términos de Eva da Porta) sobre el trabajo colaborativo en lo digital. *“Participar en un foro sin leer críticamente, discutir y argumentar, no es trabajo colaborativo. No se puede*

*intervenir sin leer lo que han dicho los otros participantes. Esto sucede mucho, escriben sin leer, discuten sin argumentar”* (Espiro, 2015: 23).

Según Inés Dussel (2012) hay “usos ricos y pobres” de las TIC en la formación docente. Integrar herramientas tecnológicas con la finalidad de que estas aseguren el trabajo colaborativo entre los estudiantes, es un “uso pobre” pues no reconoce las limitaciones que las mismas pueden tener respecto a lo que se desea enseñar. Según Dussel, es importante planificar, pensar y cuestionar el uso de las TIC porque los usos pobres pueden “reproducir las desigualdades sociales existentes” (Dussel, 2012: 223). Los usos más ricos “*como la creación de contenidos multimediales, la reflexión sobre la multimodalidad, (esto es, los múltiples modos de representación: palabras, imágenes, sonidos, gestos), el acceso a procedimientos más complejos de producción del conocimiento, la traducción y la navegación entre distintas plataformas, aparecen más raramente entre los docentes*” (Dussel, 2012: 214).

### **5.3.3. Comunidades de aprendizaje - cognición distribuida.**

Entre los diferentes objetivos de los módulos se consignó que uno de los más frecuentes es conformar comunidades de aprendizajes para promover la apropiación de aprendizajes significativos. Asimismo, en la bibliografía de los módulos se apuntó que Gavriel Salomón y Henry Perkins eran dos autores reiteradamente utilizados. No casualmente, estos coinciden con el rasgo social de la cognición detallada en el punto anterior. Estos investigadores afirman que el conocimiento no se ubica en el aparato de la cognición individual de las personas, sino en el juego de las inteligencias particulares entre sí y en relación con la situación particular en que estas se ponen en juego. Es por ello que postulan la idea de *cognición distribuida*. Este enfoque considera que la cognición está distribuida entre el individuo, el entorno y el artefacto mediador (Necuzzi, 2013). Al igual que lo sucedido con los conceptos de Vigostky, esta noción fue adquiriendo mayor consideración a la luz de la incorporación de las tecnologías en la enseñanza. Las comunidades de aprendizaje al contar con metas compartidas construyen cooperativamente el conocimiento en la virtualidad. La inteligencia y la cognición distribuida están en la base del concepto inteligencia colectiva que resulta un principio básico para el desarrollo de las comunidades de aprendizaje. Si bien las nuevas tecnologías propician procesos de construcción colectiva, es Internet el medio que aporta el valor agregado a las nociones de comunidades de aprendizajes y cognición distribuida,

ya que como artefacto mediador posibilita la comunicación inmediata, la reducción de distancias y el acceso a información que únicamente se puede conseguir mediante esta vía, entre otras cuestiones.

Al respecto, la Licenciada Andrea Molinari considera que *“en la formación continua, los profesores aprenden más cuando están con profesores. Y los profesores aprenden más cuando aprenden sobre las cuestiones cotidianas de la escuela. Y aprenden más en la escuela, en su lugar de trabajo, con los colegas. Y esto remite a un tipo de trabajo colaborativo, que lo que genera es una producción de conocimiento más ligada a lo que son sus intereses. Entonces, si estas comunidades de práctica, de aprendizaje o redes de profesores, lo que permiten es un intercambio más horizontal entre ellos donde se autorizan a decir las cosas que preocupan, que no le salen o mostrar su trabajo a otro. [...] la verdad que la virtualidad te da esa posibilidad. Los docentes, a veces, no somos muy permeables a la argumentación, a la contra-argumentación, a la crítica de lo que hacemos. Sobre todo porque estas ideas estuvieron siempre muy ligadas a la fiscalización. Tenemos la cultura de que cuando alguien te va a observar, lejos de colaborar, es para hacer un informe y elevar evaluaciones. Entonces poder mirar el aula de un compañero, poder mirar el trabajo de otro con otro o el propio con otro. Hacer disponible esto, es un ejercicio que enriquece mucho la práctica. Este ejercicio de poder ‘aguantar’ que en los docentes no está muy presente respecto a este tema”* (Molinari, 2015: 6). Desde la perspectiva de la Directora Nacional, la comunidad de aprendizajes mediada por las tecnologías rompe con el pudor de ser evaluado y mejora la práctica docente al poner en diálogo lo propio con otro profesional.

En sintonía con lo que plantea Molinari, la Lic. Susana Espiro sostiene que: *“la capacidad de compartir con otros, de que otro te aporte aunque esté lejos, que mire tu trabajo y pueda decirte algo. Eso que sería una verdadera colaboración, no decir que todo está bien por quedar bien, sino realmente articular con el otro. Es complicado. Cuando se comparten material, si lo difunden, si lo charlan y dicen “mirá vimos esto, después te paso el link”. Por ahí si eso sigue circulando en las escuelas sería fantástico, sería un aprendizaje colaborativo”* (Espiro, 2015: 26).

#### 5.3.4. Aprender a lo largo de la vida. Aprender a aprender.

Las tecnologías digitales y sobre todo a partir de Internet, cuentan con la posibilidad de estar en línea en todo tiempo y lugar. El especialista en educación y TIC, Nicholas Burbules (2009) llamó a esto la *ubicuidad* de las tecnologías, comprendiendo que las TIC han cambiado la relación del ser humano ya que muchas actividades no requieren de una localización y temporalidad especial para ser llevadas a cabo. El aprendizaje mediado por TIC sería una actividad ubicua, en tanto es posible acceder a contenidos e interacciones más allá de los momentos escolares o específicamente desinados al estudio.

Por otro lado, al desafiar los límites temporales y espaciales, las TIC facilitan el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Actualmente la educación es pensada como un proceso continuo y en cambio permanente, por lo cual es necesario repensar los sistemas educativos y sobre todo los contenidos que se transmiten en la educación. Abonando a la idea de un mundo en constante transformación, el pedagogo Juan Carlos Tedesco (2007) postula que se deben *“transmitir contenidos de contenidos y conocimientos sobre los conocimientos. El aprender a aprender es eso, es la metacognición”* (Tedesco, 2007: 27). Asimismo asegura que *“en esta discusión sobre el aprender a aprender es necesario reconocer que la variable clave es el docente. Podemos actuar sobre el equipamiento de las escuelas, los contenidos curriculares, el tiempo dedicado a la enseñanza y muchos otros factores importantes y necesarios. Sin embargo, en términos de políticas educativas, probablemente lo más difícil sea la cuestión docente. Para que todos los cambios en esos factores impacten en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es necesario considerar al docente o el equipo docente. Recuerdo un estudio que comparaba los diseños curriculares de hace veinte años y los actuales para verificar que eran completamente distintos. Sin embargo, cuando se comparaban los cuadernos de clase de los alumnos de hace veinte años y los actuales, se constataban que eran bastante parecidos. Esto quiere decir que por más que cambiemos el curriculum no logramos modificar lo que pasa en la sala de clase”* (Tedesco, 2007: 28). En este sentido, se podría decir que, de las políticas de formación docente, la línea de capacitación y desarrollo profesional, es la que focaliza sobre estas cuestiones ya que considera que en este tiempo *“surgen nuevas formas de ser y estar en la escuela. Trabajar desde el reconocimiento de estas nuevas subjetividades implica conocer nuevas formas de construcción y transmisión de los saberes”* (Res. 856/12: Anexo I).

En esta política se puede sostener que el Estado está dando cuenta de la importancia de pensar los cambios que introducen las tecnologías en las formas de enseñar y aprender pero también en los contenidos a transmitir. En diferentes objetivos de los módulos se plantea la necesidad de que los estudiantes del Postítulo sean capaces de producir y diseñar sus propias estrategias de enseñanza adecuada al contexto institucional y social en el que se desempeñan. En este mismo sentido, Molinari considera que *“al planificar una clase o contenido a desarrollar los docentes deben apuntar a que los estudiantes puedan reflexionar y pensar sobre el cómo de lo que están enseñando más allá del contenido particular. Si bien los contenidos son importantes, hoy en día es indispensable que enseñemos a los estudiantes a incorporar herramientas para poder desenvolverse en esta vida”* (Molinari, 2015: 8).

Por otro lado, esta política considera que los docentes deben apuntar a enseñar procesos meta-cognitivos en los estudiantes, es decir que más allá de enseñar un contenido particular, deben promover la capacidad de “aprender a aprender”. Esta idea se ve claramente en diferentes objetivos de los módulos, por ejemplo:

*“Incorporar las TIC para propiciar un modelo de enseñanza constructivo, autónomo, interactivo y tecnológico. Utilizar algunas herramientas TIC que propicien el aprendizaje significativo y colaborativo de los alumnos de IFD”* (Enseñar Biología con TIC)

*“Interpelar la propia práctica en la formación de formadores, generando escenarios propicios para la construcción de nuevos sentidos a los procesos de “aprender a aprender” y “aprender a enseñar” con el uso de las TIC, en la complejidad de los saberes disciplinares”.* (Enseñar Educación Física con TIC).

*“Identificar las nuevas tecnologías como herramientas indispensables, en un mundo en constante transformación, para la construcción colectiva del conocimiento histórico”* (Enseñar Historia con TIC).

También está presente en distintos criterio de evaluación:

*“Pongan en práctica estrategias metacognitivas de aprendizaje para luego incorporarlas a sus prácticas. Utilicen herramientas TIC para propiciar el aprendizaje significativo y colaborativo”* (Enseñar Biología con TIC).

*“Capacidad para seleccionar recursos y argumentar dicha acción en las diferentes producciones con el uso de las TIC, en función de los nuevos modos de aprender a aprender y aprender a enseñar” (Enseñar Educación Física con TIC).*

*“Se buscará la continua articulación entre los contenidos, las herramientas y la capacidad de socialización en los foros, promoviendo de esta manera la construcción colectiva” (Enseñar Historia con TIC).*

En diferente medida, las nociones estructurales que se han relevado (no siendo las únicas posibles) están en sintonía con la idea de una alfabetización digital que apunta a la formación de una nueva ciudadanía, comprendiendo que esta debe apuntar a la socialización de los individuos en los nuevos ecosistemas comunicaciones digitales y que los sistemas educativos tienen un rol fundamental en estos procesos.

Por todo lo expuesto, se puede decir que esta política considera que los docentes son actores fundamentales en el proceso de enseñanza. Asimismo destaca que el desarrollo profesional de los docentes es una instancia propia de la formación docente. La profesión se enfrenta de manera permanente a los cambios y avances que operan en diferentes ámbitos de la sociedad, la cultura, la política, las tecnologías y el conocimiento científico. Por lo tanto, la capacitación de los docentes se convierte en una estrategia fundamental tanto para renovar su actividad, como para responder a las nuevas necesidades de la sociedad, atendiendo a la complejidad de la tarea de enseñanza y de mediación cultural. Cabe preguntarse si los contenidos, estrategias y saberes que se imparten en el Postítulo podrían ser incluidos en la formación inicial de los profesores. De esta manera, los docentes se familiarizarían con la integración pedagógica de las TIC desde su formación inicial. Tal como sostienen Dussel y Quevedo *“todo es muy reciente y cambiante; sin embargo, ya han pasado más de 20 años desde que comenzaron a llegar las computadoras a las escuelas y todavía no sabemos con certeza como incorporarlas a las actividades pedagógicas”* (Dussel y Quevedo, 2010: 36). A partir de la experiencia del Postítulo se pueden imaginar otros caminos posibles tanto para la formación inicial como para la formación continua de los docentes en materia de TIC.

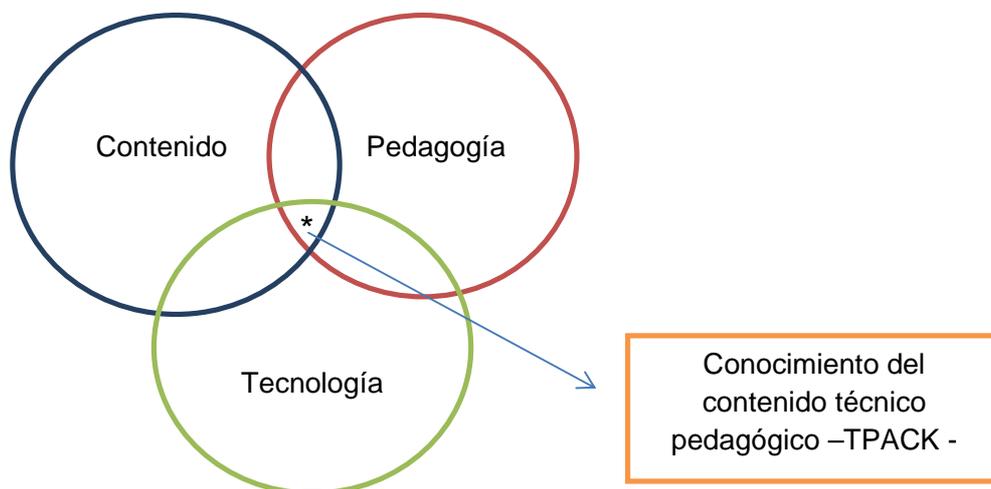
¿Qué otras políticas educativas son necesarias para que la integración pedagógica de las TIC sea efectiva en todas las aulas del país? ¿Es necesario repensar la formación inicial de los docentes en el campo de las TIC? ¿Es suficiente una política de capacitación para sensibilizar a los docentes sobre la importancia de la integración pedagógica de las TIC?

El Postítulo ha sido originario e innovador en el campo de la formación docente en TIC. Luego de cuatro años de su inicio, es posible (y necesario) abrir el debate para imaginar y diseñar nuevas políticas educativas sobre TIC.

## 5.4. Modelos pedagógicos que sustentan la inclusión de TIC en la formación docente.

A partir del análisis realizado en el diseño curricular, la información obtenida en las entrevistas y los insumos provistos en los videos institucionales, se pudo identificar que el posicionamiento que asume el Estado en esta política de formación docente en TIC está íntimamente vinculada al **modelo TPACK** – Technological Pedagogical and Content Knowledge - (siglas en inglés para denominar al conocimiento tecnológico, pedagógico y del contenido).

Este modelo conceptual fue construido por Puyna Mishra y Matthew Koehler en 2006, a partir de la propuesta de Lee Shulman en 1986. Este investigador propone que la **pedagogía** no debe estar descontextualizada del **contenido** que se imparte y, por lo tanto, debe estar impregnada y condicionada por ella, es decir que la integración de conocimientos pedagógicos y curriculares que deberían tener los docentes debe estar sumamente vinculada a la disciplina que enseña. A partir de esta idea, Mishra y Koehler suman a esa propuesta el saber sobre la **tecnología**. Entonces, el modelo de Shulman que se ve ampliado a la tríada: saber pedagógico, saber disciplinar o del contenido y saber tecnológico, gráficamente se presenta de la siguiente manera:



La propuesta TPACK consiste en identificar el espacio donde la tecnología hace un aporte significativo al encuentro entre la disciplina y la didáctica. Se considera que este modelo

es importante en la formación inicial de los docentes ya que se enlaza con las dimensiones fundamentales de la formación docente.

Brevemente, retomando las ideas ya analizadas, se puede observar que este modelo está presente en el diseño curricular del Postítulo al focalizar la integración de las TIC a partir de la disciplina que dicta el docente, al reducir la enseñanza instrumental de las tecnologías a un único módulo y al orientar a que las selecciones electivas de los módulos sean lo más afines a la tarea y rol que desempeña el docente. Asimismo, como afirmó la Secretaría Académica Susana Espiro *“primero pensamos en que los docentes tenían que tener la confianza en que los **saberes docentes son fundamentales**. Pensamos que tenían que comprender que valoramos lo que ellos traen y su conocimiento disciplinar y didáctico sería tenido en cuenta”* (Espiro, 2015: 25). En la base inicial de creación de esta política está la idea que el conocimiento disciplinar y pedagógico de los docentes son las herramientas fundamentales para la integración de las TIC en sus prácticas de enseñanza.

Confirmando lo planteado anteriormente, cuando se indagó a la Lic. Espiro sobre este modelo, sostuvo que *“el modelo **TPACK** es un marco teórico que está muy vigente desde hace unos años. Es un modelo de análisis de los saberes que tiene que tener el docente a la hora de encarar un proyecto, o los saberes que hay que trabajar: el conocimiento pedagógico, el conocimiento tecnológico, y el conocimiento del contenido. Eso se lo dábamos a los autores de los módulos para decir ‘bueno, ustedes tienen que trabajar las tres cosas’. A lo mejor es una actualización disciplinar en algún contenido que ahora está vigente y que a lo mejor los docentes no lo vieron. Bueno, abordar bien ese contenido, si lo van a abordar y con toda la fundamentación para que el docente se apropie de ese contenido que a lo mejor no estudió o que lo distorsionó en su vida docente. El conocimiento pedagógico de cómo enseñar ese contenido y ahí viene el conocimiento de las TIC para apoyar ese contenido. **Digamos que el modelo TPACK nos sirve más que nada como un gran marco teórico, pero no es un modelo pedagógico, no es una teoría de la enseñanza o del aprendizaje”*** (Espiro, 2015: 19).

Los puntos desarrollados a lo largo del análisis de esta investigación pero sobre todo las nociones estructurales del diseño curricular (las cuales se desprenden de los objetivos, de los criterios de evaluación, de los autores de la bibliografía del diseño curricular, entre otras cuestiones), permiten afirmar que el modelo pedagógico que subyace a esta política es la **teoría constructivista** del conocimiento. Algunas de las ideas fuerza de esta teoría

ya fueron desarrolladas cuando se introdujo las nociones de aprendizaje colaborativo y comunidades de aprendizaje.

Este enfoque cognitivo concede un papel importante a las cuestiones socioculturales, a los conocimientos previos y fundamentalmente a la construcción del conocimiento entre los estudiantes y los docentes. Apela a que la enseñanza sea significativa para los sujetos educativos y que a partir de la construcción colaborativa con los docentes, los estudiantes puedan ir aprendiendo a aprender. En esta teoría los estudiantes no son sujetos a los que se les debe “llenar de contenido”, sino a los cuales se debe acompañar en la trayectoria educativa para que puedan ser autónomos y productivos en los procesos de aprendizaje. En otras palabras, esta teoría postula que los sujetos construyen conocimiento basándose en sus propias experiencias e ideas previas. El aprendizaje satisfactorio requiere oportunidades para la exploración significativa y auténtica, actividades interesantes, trabajo interactivo en grupo y dominio del estudiante sobre su propio proceso de aprender (Necuzzi, 2013). En esta teoría el docente cumple un rol fundamental al estar en la zona de desarrollo próximo (la cual ya se indicó en esta investigación en el apartado 5.3.2. pág. 90).

Por último, se podría decir que las nociones, ideas, estructuras y formas de enseñanza que se postulan como referentes en la educación tradicional se trasladan a la integración de las TIC en la enseñanza. Es decir, las tecnologías no irrumpen con innovaciones pedagógicas sino que se adaptan al paradigma pedagógico vigente. Esta noción será desarrollada a continuación.

## 6. Conclusiones. Avances y desafíos.

---

El proceso de reflexión, indagación y escritura de este trabajo termina en un momento histórico particular de nuestro país: por primera vez la derecha llega legítimamente al poder. Desde el inicio de esta investigación, se pensó que las ideas finales estarían escritas en términos de avances y desafíos, considerando que los pequeños aportes que se pudieran trazar aquí, abonarían a la mejora de las políticas públicas educativas. La redacción seguirá esas dos directrices (en relación al período de aplicación de esta política) aunque sería aventurado pensar que las políticas educativas en general y de formación docente en particular seguirán los lineamientos desarrollados hasta aquí.

Por todo lo expuesto en esta investigación, se pudo notar que las políticas educativas a nivel nacional son complementarias y siguen una lógica común: considerar a la educación como un lugar fundamental para la inclusión social. Tal como lo define Alicia de Alba, el proyecto político-social es un paradigma central para el diseño y desarrollo de cualquier currículum (De Alba, 1995). En el caso analizado, se ve claramente a partir del análisis del diseño curricular, cómo el proyecto iniciado en 2003 en la Argentina repercutió en la educación y en el desarrollo de esta política particular. La política de *inclusión* no quedó sesgada a cuestiones económicas y sociales, sino que también diversas líneas en lo educativo tendieron a mitigar las diferencias existentes.

En lo específico a la formación docente, se puede decir que a partir de la promulgación de la Ley de Educación Nacional y sobre todo con la creación del Instituto Nacional de Formación Docente, el Estado Nacional le da a la formación docente un lugar que no tenía antes. En lo respectivo a las TIC, el equipamiento, la reformulación de los diseños curriculares y la capacitación son tres grandes avances, fundamentales para que las políticas subsecuentes puedan profundizar la integración pedagógica de las tecnologías en la formación docente.

La vinculación y el trabajo entre diferentes organismos del Estado (Educ.ar, Conectar Igualdad e INFD) merecen ser destacados como un avance debido a que no es frecuente encontrar políticas públicas que puedan ser desarrolladas a partir de la articulación de diferentes áreas.

Por otro lado, la política analizada aquí es un avance si se consideran diversas cuestiones: es gratuita, es nacional, otorga puntaje docente, tiene mayor peso la cursada

virtual y los encuentros presenciales se realizan en sedes distribuidas a lo largo y ancho del país facilitando el desplazamiento de los cursantes.

Resumidamente se puede decir que las políticas de inclusión de las TIC en la formación docente, se caracterizan por:

- **ser universales:** las líneas de acción llevadas adelante por el INFD respecto a la integración de las TIC involucran a la totalidad de los Institutos Superiores de Formación Docente de gestión estatal.
- **son complementarias:** con mayor o menor intensidad, entre los diferentes organismos del Estado y dentro del INFD, se apunta a que las diferentes líneas se retroalimenten (por ejemplo, tal como se desarrolló en la investigación, las áreas de Desarrollo Curricular y de Investigación del INFD, proporcionaron insumos para el diseño del Postítulo).
- **son integrales:** no priorizan solo un aspecto de las condiciones que contribuyen a la inclusión de las TIC, sino que abordan casi la totalidad de acciones posibles (equipamiento, capacitación, conectividad, materiales didácticos, financiamiento de investigación en la temática, financiamiento para roles técnicos, etc.)

Otra característica a destacar de esta política es la capacidad de retomar y nuclear las experiencias que se venían desarrollando y convertirlas en una capacitación de largo plazo. Al contar con los cursos “pilotos” pudieron ver cuáles eran los que más convocaban a los docentes, qué cuestiones técnicas y administrativas tenían que mejorar, qué obstáculos se les presentaban, etc.

Según Constanza Necuzzi (2013) en los debates acerca de la inclusión de las tecnologías se pueden diferenciar tres grandes ejes: nivel político, nivel didáctico y nivel cognitivo. En esta política, estos tres niveles se encuentran presentes:

1. **Nivel político:** la agenda está marcada por definiciones de implementación de programas de dotación de equipamiento y políticas públicas vinculadas a la inclusión, a la capacitación docente, a la reducción de la brecha digital junto con la disminución de la brecha social asociada a las desigualdades económicas.
2. **Nivel didáctico:** los debates giran en torno a cuestiones como el rol docente, la ubicuidad del conocimiento, los consumos culturales devenidos de los diferentes usos de las tecnologías, los desafíos del modelo 1 a 1, entre otras.

3. **Nivel cognitivo:** prevalece la tesis vigotskiana de los aprendizajes para incluir las TIC en los sistemas educativos. Se estima que la inclusión de las TIC favorece el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

En lo respectivo a los desafíos, principalmente se debe destacar la falta de datos estadísticos congruentes y confiables. La inconsistencia en los números respecto a esta política, aun cuando los mismos se obtienen de la misma fuente de información, imposibilita analizar el impacto de esta política en la formación docente. En el desarrollo de la investigación se indicaron algunas de esas inconsistencias. Por ejemplo: en la Memoria Institucional del INFD se afirma que *“el Postítulo en Educación y Tic fue pionero en la formación virtual y cuenta a la fecha con más de **10.000 egresados**”* (Memoria del INFD 2007-2015: 78). La Resolución ME N° 244/15 afirma que *“el Postítulo Especialización Docente en Educación y TIC se inscribieron más de **75.000 personas** y ya **egresaron 4.050 docentes** de la primera cohorte”*. Según la Secretaría Académica del Postítulo, se inscribieron: **102.598** (desde la primera hasta la quinta cohorte, Agosto-Diciembre de 2015) y se egresaron: **8.166 docentes** (1ª cohorte: 4.452 + 3.714, 2ª cohorte). Si bien algunos datos no especifican la cantidad de cohortes que son tenidas en cuenta, estos datos son ampliamente diferentes. Un sistema de información estadístico que consolide y conglomere las diferentes líneas de acción sería una gran herramienta para poder evaluar, junto con demás insumos, el impacto de las políticas de capacitación docente.

Por otro lado, tal como se lo detalló en la investigación, la integración de las TIC en la formación docente se produce fuertemente a partir del desarrollo profesional, es decir por medio de cursos y capacitaciones luego de recibidos como docentes. La magnitud de esta política y la cantidad de inscriptos permite hablar de un interés de los docentes en la temática. Por lo cual, se podría hipotetizar que hay vacancias en la formación docente inicial respecto a la integración de las TIC. En este sentido, el desafío sería reforzar la formación inicial sin extender ni sobrecargar los planes de estudios vigentes.

En este mismo sentido, la Licenciada Espiro sostuvo que el tiempo de esta política debe ser revisado *“algunos cursantes y tutores nos proponen algo más corto, actualizaciones académicas, para que no sea tan ambicioso. Algo más puntual sobre un determinado tema y que pueda cursarse en un año, en cuatro módulos. Por ahí habría que barajar y dar de nuevo, pero eso supone sentarse a pensar de arriba para abajo todo y pensar un nuevo dispositivo. Algunas autoras de los módulos nos dicen dos años es mucho tiempo y*

*cuesta mantenerlo. Hacer clases quincenales para que los maestros lo puedan sostener con menos intensidad. Habría que ver, pensar a futuro, por dónde podemos proponer algo nuevo sobre la experiencia que tuvimos” (Espiro, 2015: 21).*

Respecto a los contenidos y herramientas que se consideran primordiales en esta política, se pudo notar que hay un gran peso en las disciplinas y en los contenidos a enseñar más que en los instrumentos. Sin caer en una mirada tecnófila, en términos de Da Porta, se considera indispensable el manejo y la exploración de las herramientas tecnológicas para luego poder incorporarlas en el proceso de enseñanza. *“No soy tan optimista como los docentes que recién egresan que están fascinados. En todos los coloquios son tan optimistas, consideran que lo que hicieron con las TIC es integrarlas pedagógicamente y muchas veces lo que presentan son cosas muy simples, capaz eran dos videos que hicieron los chicos y andá a saber qué salió de esa propuesta. Los docentes necesitan ‘horas de vuelo’ sentarse con la computadora y aprender a manejar la herramienta para ver qué conocimientos pueden potenciar” (Espiro, 2015: 22).* En este sentido, cursos que focalicen sobre el manejo técnico de las herramientas serían de gran ayuda para los docentes que ya cuentan con un gran bagaje disciplinario y pedagógico. Tanto la Licenciada Espiro como la Directora Molinari, aseguraron que, paradójicamente, “lo que se” viene es “volver” a pensar el manejo técnico. Sobre todo está surgiendo la idea de enseñar programación, como contenido obligatorio, en la escuela secundaria. La Licenciada Molinari afirma que se deben indagar qué procesos cognitivos ocurren en la programación que puedan favorecer a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Retomando las ideas de Pelgrum y Law (2004): aprender *sobre* las TIC, aprender *con* las TIC y aprender *a través* de las TIC, se puede decir que el Postítulo se encuadra en el segundo caso. Este modelo integra herramientas y recursos multimediales para el aprendizaje de los contenidos habituales del curriculum pero sin modificar los enfoques y estrategias de enseñanza. El diseño curricular del Postítulo presenta los mismos rasgos de la educación tradicional, se divide por niveles y modalidades (Secundaria, Especial y Formación Docente) y se enfatiza en la disciplina a enseñar. En este sentido, las TIC vienen a potenciar el aprendizaje de los contenidos disciplinares que se llevan a cabo actualmente. Sería interesante que el camino recorrido hasta aquí en materia de integración pedagógica de las TIC, posibilite el tercer modelo: aprender *a través* las TIC, ya que de esta manera se podrían desarrollar propuestas educativas más innovadoras que potencien los procesos de transmisión y construcción del conocimiento.

Para finalizar es importante remarcar que esta política comprende a la integración de las TIC en la formación docente desde dos dimensiones:

- **Pedagógica:** considera que las TIC son una oportunidad para reflexionar, transformar y mejorar las prácticas educativas.
- **Social:** las TIC son necesarias para garantizar mayor justicia social y una educación inclusiva.

Esta última dimensión se relaciona con un punto importante desarrollado en esta investigación: **la educación como un bien público y como un derecho personal y social del cual el Estado es el garante.** En este sentido, la incorporación de las TIC también es un derecho: a la comunicación, al acceso, a la circulación y producción de información. Esta política, con aciertos y falencias, da cuenta de ese rol del Estado.

A lo largo de esta tesina surgieron muchos interrogantes que por cuestión de formalidad y tiempo no pueden ser desarrolladas aquí, pero que quedan como preguntas para posibles tesinas o futuras investigaciones: ¿qué aprendizajes consideran valiosos los cursantes del Postítulo?, ¿modificaron las prácticas educativas a partir de esta especialización?, ¿qué sucede en la vida institucional de aquellas instituciones que tienen docentes formados en TIC?, ¿integrar las TIC desde las teorías cognitivas vigentes potencia los aprendizajes?, ¿la capacitación virtual produce cambios en las prácticas docentes?

Una de las mayores cualidades de las TIC y sobre todo potenciadas por internet, es que permiten el encuentro con lo placentero, con vínculos personales, con lecturas acorde a lo que uno piensa, con posturas coincidentes a las personales. En la escuela pública el encuentro es con el *otro*, con uno *diferente*, que puede pensar, sentir y vivir de un modo muy extraño al propio. Este es el gran desafío de la escuela hoy. Poder producir, en esta trama compleja, conocimientos significantes para todos los que la transitan; como dice Jesús Martín Barbero, que la escuela sea un lugar de re-imaginación, recreación del espacio público, de encuentro con los otros y de invención del futuro (Barbero, 2000).

# Bibliografía

---

BOUDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.C. y PASSERON, J.C. (1973) "Primera parte: La ruptura". *El oficio del sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI. 1975.

BOURDIEU, Pierre (1987) "Espacio social y poder simbólico" en *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa. 1988.

BRUN, Martín (2011). *Las tecnologías de la información y las comunicaciones en la formación inicial docentes en América latina*. Santiago de Chile: CEPAL.

BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia (1992) "Análisis de Discurso y Educación". *Documento DIE 26*. México: Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

CABELLO, Roxana (2012) "Palos en la rueda .Cinco factores de resistencias a la integración de Internet en la escuela en Las Tic en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas" En Birgin, Alejandra. *Más allá de la formación docente. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires. Paidós.

CARLI, Sandra (2008) "Debates acerca de lo público en la historia de la educación. Cuatro tesis para pensar la relación entre educación y política en el terreno académico". En *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*. Buenos Aires: Editorial Prometeo. pp. 39-55.

DA PORTA, Eva (2011) "Comunicación y educación: algunas reflexiones para búsqueda de nociones estratégicas". En Da Porta, Eva (comp.) *Comunicación y educación. Debates actuales desde un campo estratégico*. Córdoba: Gráfica del Sur.

DE ALBA, Alicia (1982) *En torno a la noción de curriculum*. México. UNAM.

DE ALBA, Alicia (1995) *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores. 2006.

DUSSEL, Inés y QUEVEDO, Luis Alberto (2010) *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Fundación Santillana.

DUSSEL, Inés (2012) "La formación docente y la cultura digital: métodos y saber en una nueva época". En Birgin, Alejandra. *Más allá de la formación docente. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires. Paidós.

FERREIRO, Emilia (2012): "Comprensión del sistema alfabético de escritura", en Carretero, M. y Costorina, J.: *Desarrollo cognitivo y educación II: procesos del conocimiento y contenidos específicos*. Buenos Aires. Paidós. (245-266)

GUBER, Rosana (2011) *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.

LUGO, María Teresa (2012).PP: 32. Consultado de: <http://www.uajournals.com/campusvirtuales/campusvirtuales/numeros/1.pdf#page=31>

MARTÍN BARBERO, Jesús (2000) "Ensanchando territorios en Comunicación y Educación". En *Comunicación-Educación. Coordenadas, abordajes y travesías*. Universidad Central de IUC. Bogotá: Siglo del Hombre editores.

MEMORIA DEL INFD 2007-2015 (2015). Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación.

NECUZZI, Constanza (2013) Estado del arte sobre el desarrollo cognitivo involucrado en los procesos de aprendizaje y enseñanza con integración de las TIC. Programa TIC y Educación Básica. UNICEF.

PUIGGRÓS, Adriana (2011) *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*. Buenos Aires: Editorial Colihue.

RELATO DE UNA CONSTRUCCIÓN POLÍTICA FEDERAL 2007-2011 (2011). Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación.

RECOMENDACIONES PARA LA ELABORACIÓN DE DISEÑOS CURRICULARES (2009). Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación.

SACRISTAN, Gimeno (1988) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

SANJURJO, L. y VERA, M. T. (1998) "Capítulo IV: Introducción a la problemática curricular". En *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medios y superior*. Rosario: Homo Sapiens. 1998.

TERIGI, Flavia (1999) *Curriculum: itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

TORRES, Carlos (2001) "Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo XX". En Torres, Carlos (comp.) *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO.

VERÓN, Eliseo (1987). El sentido como producción discursiva. *La semiosis social*, 124-133.

VOLOSHINOV, Valentín (1973) *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

### **Normativa:**

- Resolución Consejo Federal de Educación y Ciencia (CFE y C) N° 251/05
- Ley de Educación Nacional 26.206/06.
- Resolución Consejo Federal de Educación (CFE) N° 24/07.
- Resolución Consejo Federal de Educación (CFE) N° 117/10.
- Resolución Ministerio de Educación (ME) N° 856/12.
- Resolución Consejo Federal de Educación (CFE) N° 244/15.

### **Páginas consultadas:**

<http://portales.educacion.gov.ar/diniece/2014/09/15/cenpe-2014/>

<http://www.telam.com.ar/notas/201509/119492-censo-docente-ministerio-de-educacion.html>

<http://tiempo.infonews.com/nota/181525/en-10-anos-crecio-un-22-el-numero-de-docentes>